التفكير التأملي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة المفرق

إعداد

حياة محمد خالد الرواد

المشرف

الأستاذ الدكتور أحمد فلاح العلوان

قدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا في الجامعة الهاشمية

الزرقاء–الأردن

5/آذار/2017

ب

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة الموسومة بـــ : التفكير التأملي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة المفرق.

بتاريخ : 2017/3/5م.

أعضاء لجنة المناقشة	**التوقيع**
الدكتور أحمد فلاح العلوان، رئيساً أستاذ، علم النفس التربوي الجامعة الهاشمية	....
الدكتور معتصم محمد العكور، عضواً أستاذ مشارك، القياس والإحصاء الجامعة الهاشمية	....
الدكتور بسام هلال الحربي، عضواً أستاذ مساعد، إرشاد نفسي و تربوي الجامعة الهاشمية	....
الدكتوره ايمان سعيد البوريني، ممتحناً خارجياً أستاذ مشارك، علم النفس التربوي جامعة البلقاء التطبيقية	....

الإهـــــــــــــداء

إلى روح والدي الحبيب ...

إلى من كان سنداً لي في حياته ... وملهماً لي بعد وفاته ...

إلى أمي الغالية ...

إلى نبع الحب والعطاء التي بصدى دعائها ورضاها نحصل على النجاح والتوفيق...

إلى روح أخي الغالي "يحيى" .

إلى من كان عوني وسندي في حياته... وملهماً لي بعد وفاته...

إلى أخواني وأخواتي الأعزاء ...

إلى سندي وذخري في هذه الدنيا...

إلى أبنائي فلذة كبدي ...

إلى من لا أرى النور إلا برؤيتهم ...

إليكم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع ...

الشُّكر والتّقَدّير

بعد شكري لله سبحانه وتعالى على نعمه وتوفيقه، فإنه يسعدني بأن أتقدّم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذي الفاضل الدكتور أحمد فلاح العلوان لتكرمه بالإشراف على رسالتي هذه، وتقدّيمه لي النصح والإرشاد لإتمام هذا الجهد المتواضع سائلاً له المولى عزّ وجل أن يجزاه عني خير الجزاء.

كما أتقدّم بجزيل الشكر ووافر الامتنان للأساتذة الكرام كل من الدكتور معتصم محمد العكور، والدكتور بسام هلال الحربي، والدكتوره ايمان سعيد البوريني، الأفاضل على تفضلهم بقبول مناقشة رسالتي هذه.

كما أتقدّم بجزيل الشكر ووافر الامتنان لجميع أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية وأخص بالذكر أساتذتي في قسم علم النفس التربوي على ما بذلوا وقدّموا لنا من العلم والمعرفة، نسأل الله أن يجزاهم عنّا خير الجزاء في الدنيا والآخرة.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

ملخص

التفكير التأملي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة المفرق

إعداد

الطالبة حياة محمد خالد الرواد

المشرف

الأستاذ الدكتور أحمد فلاح العلوان

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير التأملي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الإبداعية لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة المفرق. وقدّ تكونت عينة الدراسة من(١٩٠) طالبا وطالبة. وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة المفرق، وذلك خلال الفصل الاول من العام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧م .

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسي: التفكير التأملي المطوّر من قبل المشهراوي(٢٠٠٩)، ومقياس الفاعلية الذاتية الإبداعية الذي ترجمه وطوره حسب البيئة الاردنية (الزعبي، ٢٠١٤). ولمعالجة البيانات تم استخدام العديد من المعالجات الاحصائية بعد ادخال البيانات لبرنامج الاحصائي(SPSS)، وهي حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، اختبار (ت) الاحصائي (t-test) للمقارنات الثنائية، ومعادلة كرونباخ ألفا.

وقدّ أشارت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي كان مرتفعاً في كل المهارات بإستثناء مهارة الوصول إلى استنتاجات كان متوسطاً. كما اشارت النتائج أيضاً إلى عدم اختلاف مستوى مهارات التفكير التأملي باختلاف الجنس، باستثناء مهارة وضع حلول مقترحة وجاءت الفروق لصالح الإناث. وقدّ أظهرت النتائج أيضاً ان مستوى الفاعلية الذاتية الإبداعية كان مرتفعاً، وعدم اختلافها باختلاف الجنس. وقدّ تم التوصل إلى وجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بين التفكير التأملي ككل والفاعلية الذاتية الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة المفرق.

وتوصي الباحثة بضرورة استخدام التفكير التأملي لدى الطلبة في تعلمهم، لتسهيل عملية التعلم، وعدم الاقتصار على الطرق التقليدية في تعلمهم، واجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تبحث في استخدام التفكير التأملي بمتغيرات اخرى غير الواردة في الدراسة.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدّمة:

إن الإهتمام بموضوع الطلبة المتفوقين وطرق تفكيرهم وجوانبها المختلفة كالتفكير التأملي (Reflective Thinking) من أولويات العملية التعلمية، في كافة الميادين التعليمية، خصوصا في المدارس المتخصصة بتعليم الطلبة المتفوقين؛ لأن هؤلاء الطلبة هم من سيساعدون مجتمعاتهم في إستمرارية التقدّم ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية في شتى الميادين، ولما كان يتميز هؤلاء الطلبة يتأثر بصورة كبيرة بما يتميزون به من قدّرات عقلية، وقدّرات تفكير.

وقدّ ذكر كل من موسلي، بمفليد، ايليوت، جريكسون، هيغنز، ميلر ونيوتن (٢٠٠٥) أن التفكير التأمّلي يشكل أحد أنماط التفكير التي يجب الإهتمام بها وتشجيع الطلبة على ممارستها، ولن يكون ذلك إلا عند فهم المعلم لهذا النمط من التفكير واستخدام الطرق المحفزة له. ولا يعتبر التفكير التأمّلي عملية بسيطة؛ لأنه يتطلب تركيزًا متواصلًا ليس فقط بالموضوع، ولكن أيضاً في كيفية تصور المعرفة الكلية وإمكانية تغيير طريقة التفكير من خلال الخبرة السابقة والحالية، فهو يشمل النظر الكلي إلى النشاط فضلًا عن طرق تحليله وهذا ما يميزه عن التفكير المنظم المعتاد.

ويعدّ التفكير من النعم التي ميز الله بها الإنسان عن غيره من الكائنات الأُخرى، وقدّ حظي بعناية العديد من الباحثين والمربين والفلاسفة عبر التاريخ .ولقدّ عنيت المدارس الفلسفية والتربوية والنفسية جميعها بتنمية الفكر والتفكير لدى الطالب كي يصبح أكثر قدّرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله سواء في المجالات الأكاديمية أو في مناحي الحياة المختلفة من جوانب اجتماعية أو اقتصادية أو تربوية أو أخلاقية أو غيرها(بشارة والجراح والعتوم،٢٠٠٩).

ويشير الفتلاوي وهادي (٢٠١٤) إلى أن التفكير التأملي من الضرورات الهامة للطلبة؛ إذ يسمح لهم بإعادة تحليل الفكرة وتمحيصها، والنظر إليها من العديد من الجوانب، وعرض عناصرها وكشف العلاقات القائمة بين تلك العناصر، وكشف الفجوات بينها، ومعرفة الأسباب التي أدت إلى النتائج من خلال العلاقات التي تربط عناصر الفكرة، ثم و ضع حلول للمشكلات المطروحة، مما يساعد على إيجاد أشخاص قادرين على التعلم بأنفسهم وهو هدف التربية الحديثة.

ويرى خوالدة (٢٠١٢) ان للتفكير التأملي أثراً كبيراً في استدعاء المعارف السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة، وادراك لكل ما يحدث والتفكير فيه، والتساؤل وحب البحث والاستقصاء، وحب الاستطلاع، والاستمتاع بحل المشكلات، واستعمال كافة الحواس، والمساءلة واستيضاح المشاكل، والإبداع والأصالة الاستبصار والفهم العميق، والتصميم والمواظبة عندما تكون حلول المشكلة غير واضحة.

ويبين كوفاليك وولسن (٢٠١٠) أنه يجب على المعلمين لتحفيز مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة، اتخاذ العديد من الخطوات اللازمة لتطوير الأنشطة، والتي تساعد الطلبة على تذكر ما تعلموه من تجارب وخبرات سابقة، تكون على صلةٍ مباشرةٍ بالموضوع الأساسي، وكذلك استخدام الاستراتيجيات التعليمية المساندة لتطوير هذه المهارات كاستخدام جدول الأعمال اليومية، والإجراءات المدونة لضمان معرفة مدى تقدّم الطلبة وفق إطار زمني منهجي، وكذلك توفير الوقت الكافي للتوصل إلى الفهم وإكمال المهام التعليمية المطلوبة بنجاح، إضافة إلى ذلك يجب أن تكون البيئة الصفية ملائمة لإعادة التركيز على فهم المادة التدريسية وتنشيط وتوجيه الطلبة خلال عملية التعلم.

كما تعد فاعلية الذات الإبداعية (Creative Self Efficacy) من أبرز المفاهيم التي قدّمها "باندورا "Bandura" محاولاً من خلالها تأكيد دور العوامل الإجتماعية والمعرفية في التعلم وما

يحدث بينها من تفاعل، وعرفها بأنَّها معتقدّات الفرد، حول قدّرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف وتنفيذها بشكل ايجابي (Bandura,1995).

ويتأثر دافع الفرد للإبداع بفاعلية الذات الإبداعية، بالإضافة إلى عوامل البيئة الإجتماعية داخل بيئة العمل، فالأفراد الذين لديهم فاعلية ذاتية إبداعية مرتفعة يظهرون مستوى عالي من السلوك الابداعي في العمل، وبالتالي يمكن لفاعلية الذات الإبداعية أن تكون متنبئاً فعالاً للنتائج الإبداعية عبر الأُطر المختلفة مثل التصنيع وتطوير أنظمة المعلومات والتعليم والتأمين (Beghetto,2006).

وفاعلية الذات الإبداعية كما يشير أبو غزال وعلاونة (٢٠١٠) تعمل كمعينات أو كمعوقات ذاتية في مواجهة المشكلات، فالفرد الذي لديه إحساس قوي بفعاليته الذاتية يركِّز جلَّ اهتمامه عند مواجهته المشكلة على تحليلها بغية الوصول إلى حلول مناسبة لها.أمّا إذا تولَّد لديه الشك بفعاليته الذاتية فسوف يتجه تفكيره نحو الداخل بعيداً عن مواجهة المشكلة، فيركِّز على جوانب الضعف وعدم الكفاءة وتوقع الفشل.

وفاعلية الذات الإبداعية كما أشار النشاوى (٢٠٠٦) تؤثر على مستوى الدافعية والتعلم والإنجاز . كما تقترح النظرية المعرفية الإجتماعية علاقة وثيقة ثنائية الاتجاه بين كل جزء من خبرة الفرد وأيضاً الملخص المعرفي لتجارب الفرد الذي يتراكم خلال السنوات . ويشكل كل فرد مجموعة من معتقدّات فاعلية الذات التي تبرر دافعيته ومرونته في إكمال النشاط.

مشكلة الدراسة واسئلتها:

يعد كل من مفهومي التفكير التأملي والفاعلية الذاتية الإبداعية من المفاهيم الحديثة نسبيا في مجال علم النفس، وستحاول هذه الدراسة فحص هذه العلاقة بين كل من التفكير التأملي والفاعلية الذاتية الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق. لذا تتمحور مشكلة هذه الدراسة من خلال الإجابة على الأسئلة التالية :

١- ما مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق ؟

٢- هل يختلف مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق باختلاف جنسهم؟

٣- ما مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق؟

٤- هل تختلف فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق باختلاف جنسهم؟

٥- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى التفكير التأملي وفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق؟

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن :

- مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز.
- الفروق بين الذكور والإناث في مستوى التفكير التأملي ومستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز.
- مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز.
- الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز.
- الكشف عن العلاقة بين التفكير التأملي وفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز.

اهمية الدارسة:

تأتي اهمية الدراسة من اهميتها النظرية والتطبيقية وهي كما يلي:

الأهمية النظرية:

- تعتبر هذه الدراسة الأولى – في حدود علم الباحثة– على صعيد المملكة الأردنية الهاشمية ومؤسسات التعليم في الوطن العربي، وهي تشكل إضاءة على أحد أهم وسائل تطوير مهارات الطلبة لعمليات التفكير التأملي في مؤسسات التربية والتعليم لمحافظة المفرق بشكل خاص، وجميع مؤسسات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية بشكل عام.

- قدّ تسهم الدراسة الحالية في حث الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول برامج وإجراءات لتطوير التفكير التأملي لدى الطلبة في مؤسسات التربية والتعليم.

- تزويد المكتبة العربية بأدب نظري حول موضوع مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة وعلاقته بالفاعلية الذاتية

- توجيه التربويين إلى توظيف موضوع التفكير التأملي وفاعلية الذات الإبداعية للطلبة المتفوقين في ممارستهم التربوية، وذلك من خلال اعداد البرامج والاستراتيجيات، والتي تعمل على تحسين كل من التفكير التأملي وفاعلية الذات الإبداعية.

- إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة للباحثين من التربويين، وصانعي القرار في المؤسسات التربوية في المملكة الاردنية الهاشمية.

- قدّ يستفيد العاملون بحقل الموهبة والتفوق والتربية الخاصة، من هذه الدراسة في التعرف إلى مستوى التفكير التأملي، وكذلك مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين، مما يساعدهم على رعايتهم وتقدّيم الخدمات المناسبة لهم.

التعريفات المفاهيمية والاجرائية:

أولاً: التفكير التأملي (Reflective Thinking): تأمل الفرد المشكلة أو الموقف الذي أمّامه، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه وتنفيذه حتى يصل إلى النتائج المطلوبة، ويقوّم بعدها النتائج في ضوء الخطط الموضوعة(الديب،٢٠٠٢). ويعرّف اجرائياً بالدرجة التي حصل عليها الطالب على مقياس التفكير التأملي المستخدم لهذا الغرض.

ثانياً: الفاعلية الذاتية الإبداعية (Creative Self Efficacy): اعتقاد الشخص بقدّرته على تنفيذ السلوك الابداعي بنجاح في بيئة معينة (Chuang,et al,2010). ويعرّف اجرائياً بالدرجة التي حصل عليها الطالب على مقياس الفاعلية الذاتية الإبداعية المستخدم لهذا الغرض.

حدود الدراسة ومحدداتها:

هناك مجموعة من الظروف والمحددات التي يجب مراعاتها عند تعميم نتائج هذه الدراسة .

- اقتصرت الدراسة على مجموعة من الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة المفرق من الذكور والإناث والبالغ عددهم (١٩٠) طالباً وطالبةً خلال الفصل الأول من العام ٢٠١٦/٢٠١٧م.
- تعد مدى جدية افراد الدراسة في الاجابة عن اداة الدراسة هي محدد لدقة النتائج، ويتحدد نتائج الدراسة في ضوء صدق الاداة المستخدمة وثباتها في الدراسة.

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

التفكير التأملي (Reflective Thinking)

أن التأمل والتفكير التأملي يعتبر دعوة قدّيمة تبنتها كل الديانات السماوية، وجاءت مفصلة وجلية في القرآن الكريم، فمعظم الآيات في القرآن الكريم تتحدث عن ضرورة إعمال العقل وإمعان الفكر وإحكام التدبر، فقدّ ورد التفكير التأملي بمعاني متعددة، منها (التفكر، والتدبر، والنظر إلى خلق الله سبحانه وتعإلى)، ومن الآيات التي تحث على التفكر والتدبر والتأمل قوله سبحانه وتعإلى: ﴿ أَلَمْ يَرَوْا إلى الطَّيْرِ مُسَخَّرَاتٍ فِي جَوِّ السَّمَاءِ مَا يُمْسِكُهُنَّ إِلَّا اللَّهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ﴾ [سورة النحل {٧٩.[{. وقوله سبحانه وتعإلى ﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ إلى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ {١٧} وَإلى السَّمَاء كَيْفَ رُفِعَتْ {١٨} وَإلى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ {١٩} وَإلى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ {٢٠} فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنتَ مُذَكِّرٌ {٢١} لَّسْتَ عَلَيْهِم بِمُصَيْطِرٍ ﴾[سورة الغاشية{٢٢} فمن خلال هذه الآيات يتضح لنا أهمية التأمل في خلق الله، فهو وسيلة يستخدم بها الانسان عقله ويتفكر في كل ما هو محسوس، فعبادة الله سبحانه وتعإلى بمفهومها الواسع تشمل التأمل في خلق الله ليتقرب من ربه ويترسخ الايمان في قلبه.

ويُعد التفكير نشاطاً موجهاً وليس عشوائيا؛ وهذا المعنى ينضوي على أن الشخص يبدأ في التفكير، عندما يواجه مشكلة، ويبحث عن حل لها. كما إن التفكير هو عملية معرفية، فعل عقلي عن طريقة تكتسب المعرفة، أي يشير هذا المعنى إلى إن التفكير يؤدي إلى تعلم معرفة "معلومات" جديدة، أي أن التفكير هو أداة الفرد لتعلم المعرفة الجديدة (إبراهيم،٢٠٠٥)، كما يُعد التفكير أيضاً عملية ربط بين فكرة مألوفة، مع فكرة غير مألوفة، من أجل توليد فهم جديد، ويتم ذلك من خلال

إدراك التشابهات والاختلافات. ويتم من خلالها التوصل إلى معلومات جديدة بدلالة معلومات معروفة مسبقا (زيتون،٢٠٠٨).

وتعد أنماط التفكير المركب من النتاجات التعلمية التي يُراد تحقيقها لدى الطلبة، لما لهذه الأنماط التفكيرية العليا من دور مهم في زيـــادة فهمهم للعـــــالم من حولهـــم، غير أن المؤشـــــرات في الميدان التربوي لا تفصح عن مستوى مقبــــول من القدّرة على التفكير المركب لدى الطلبة عموما (خريسات،٢٠٠٥)، وقدّ جاء مبدأ التفكير المركب من النموذج التكاملي للتفكير بوصفه نظأمّا تفاعليا وليس نظأمّا مكونا من مجموعة منفصلة من مهارات التفكير، ويشتمل هذا التفكير على ثلاثة أنواع من التفكير: هي الإبداعي، والناقدّ، والتأملي، كما يتطلب استخدام الفرد الواسع لعملياته العقلية.

يعد ديوي (Dewey) من أوائل الدارسين والباحثين في مجال التفكير التأملي باعتباره أحد المفاتيح الهامة لتحقيق الأهداف التربوية لعمليتي التعلم والتعليم، فهو يفترض أن هذا النمط من التفكير يتطلب وجود معتقدّ أو شكل من أشكال المعرفة تواجه بنظرة إيجابية وثابتة وحذرة من قبل الفرد اعتماداً على معايير تدعم هذا المعتقدّ أو المعرفة أو النتيجة المترتبة عليها(الشريدة، وبشارة،٢٠١٠).

يمكن أن تتضح أهمية دراسة التفكير التأملي بالنظر إلى المجتمع الحديث وازدياد تعقيداته، وكذلك تيسر المعلومات وتغيرها بسرعة أكبر، مما يقتضي من مستخدميها إعادة التفكير بشكل مستمر، وكذلك تغير الاتجاهات وتغير أساليب حل المشكلات، وهكذا تتنامى أهمية استثارة التفكير التأملي في أثناء التعلم لمساعدة الطالب في تطوير أساليب تطبيق المعرفة الجديدة في المواقف الصعبة خلال نشاطاتهم اليومية، والتفكير التأملي نوع من النشاطات العقلية التي تساعد الطالب

على تكوين وتطوير مهارات تفكير ذات مستوى أعلى، وبالتالي يوضح سونغ (Song, 2006) ان اهمية التفكير التأملي تكمن فيما يلي:

١. مقاومة الحلول الجاهزة، واستعمال المتعلم المعرفة السابقة للتعامل مع المواقف الجديدة، والتفكير في بدائل لمواجهة ذلك الموقف عن طريق التأمل في الموقف وتحليله، ومعرفة أسبابه للوصول إلى الحلول الممكنة.

٢. إن التفكير ضروري للمتعلم، لأنه يتطلب اندماج العقل فيما يتعلمه، ويعزز ذلك التفكير بمروره بخبرات أخرى، ينتقل معها أثر التعلم داخل البيئة التعليمية وخارجها.

٣. يعد من المهارات المهمة في التعلم القائمة على حل المشكلات والتفكير بعمق لحلها.

٤. يساهم التفكير التأملي في جعل المتعلمين منتفتحين عقلياً، كما يساهم في تنمية الاحساس بالمسؤولية.

٥. يعطي الطالب احساساً بالسيطرة على تفكيره واستخدامه بنجاح، وإذا اقترن مع مستوى تحصيله ينمي لديه الشعور بالثقة بالنفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية.

٦. ينمي لدى المتعلمين مهارة التفكير العليا لديهم من خلال وضع استراتيجيات لتطبيق المعرفة الجديدة في المواقف المعقدّة خلال انشطتهم الحياتية اليومية.

قدّم عدد من التربويين نظريات تطبيقية فعالة في استخدام التفكير التأملي في مجال التربية والتعليم. فقدّ اشارت (عودات،٢٠٠٦) بأن شون (Schon) وضع نموذج تدريب يستند على التفكير التأملي في ممارسة المهارات التعليمية وافترض ان هذا النموذج يمر بثلاث مراحل أساسية وهي:

1.التأمل من أجل العمل: وهذه المرحلة تقتضي من الفرد الذي يمارسها اتباع طرائق ذهنية يعي من خلالها الأهداف المراد تعلمها، والسلوكيات التعليمية المرغوب في إتباعها والنتائج المنوي تحقيقها.

2.التأمل أثناء العمل: وهذه المرحلة تقتضي من الفرد الذي يمارسها إتباع طرائق ذهنية يدرك من خلالها أثر سلوكاته في إنجاز المهمات التعليمية المتنوعة، ويترتب على ذلك إجراءات مناسبة من التعديلات على الممارسات غير المرغوب فيها أثناء العمل.

3.التأمل بالعمل: وهذه المرحلة تتم فيها عمليات تفكير منظمة عند التأمل حيث يعي الفرد نتائج سلوكاته التعليمية، ومن ذلك يقوم التأمل بتحليل ونقدّ وتقييم سلوكاته التعليمية ذاتياً في ضوء التغذية الراجعة بعد تنفيذه للمهمات التعليمية، ووضع القرارات الأكثر قبولاً من جانبه وجانب الآخرين.

وقدّ تعددت وجهات النظر والمدارس الفكرية التي تناولت مفهوم التفكير التأملي، ومن هذه التعريفات:

يعرف جون ديوي (John Dewey) التفكير التأملي بأنه عملية إمعان النظر والتدبر الواعي لأي ممارسة تربوية يستجيب من خلالها الفرد لحل المشكلات من وجهات نظر متعددة ويضع كافة الاحتمالات في الاعتبار (Zeichner & Liston, 1996).

ويعرف شون (١٩٨٣) التفكير التأملي بأنه استقصاء ذهني نشط واع ومتأن للفرد حول معتقدّاته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه لكي يمكّنه من حل مشكلاته وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، وهذا المعنى يؤهله إلى اشتقاق استدلالات لخبراته الحسية، والتي ستقوده إلى تكوين نظرية خاصة به للممارسات التي يريد تحقيقها في المستقبل.

ويعرف الشيخلي(٢٠٠١) التفكير التأملي بأنه "التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمّامه ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها

الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة، وهذا النمط من التفكير يتطلب توجيه الذهن صوب التجارب والمفاهيم والمدركات والأفكار والتركيز عليها".

وترى تيلمان (٢٠٠٣) بأن التفكير التأملي عبارة عن "حوار داخلي مع الذات يساعد الفرد على رؤية فلسفته ومعتقدّاته وخبراته وممارساته المهنية بصورة أكثر عمقًا ووضوحًا، حيث يقوده ذلك إلى تبني مواقف واتجاهات واتخاذ قرارات تزيد من قدّرته على المشاركة في حوار جماعي يقوم على تبادل الخبرات والمعارف".

ويرى إبراهيم (٢٠٠٥) أن التفكير التأملي هو عملية عقلية تعمل على تحليل المواقف المشكلة إلى مجموعة من العناصر، ودراسة مختلف الحلول الممكنة وتقويمها والتحقق من مدى صحتها قبل الاختبار أو الوصول إلى الحل الصحيح للموقف المشكل. كما يرى(ريان،٢٠١٠) بأن التفكير التأملي عبارة عن "تأمل الفرد للموقف الذي أمّامه وتحليل عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج ثم تقويمها في ضوء هذه الخطط".

وتعرفه السليم (٢٠٠٩) بأنه "استقصاء ذهني نشط ومتأني ومستمر وحذر لأهداف الطالب ومفاهيمه وأفكاره ومعتقدّاته وافتراضاته وممارساته أثناء دراسة موضوع معين من خلال ما يمتلكه الطالب من أبعاد التفكير التأملي".

كما يرى الحلاق (٢٠١٠) ان التفكير التأملي عبارة عن التفكير الذي يتأمل فيه الفرد للموقف الذي أمّامه ويحلله إلى عناصره المختلفة، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بغية الوصول إلى النتائج التي يتطلبها هذا الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة. ويعرفه (القطراوي،٢٠١٠) بأنه " نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصري والكشف عن

المغالطات والوصول إلى استنتاجات وإعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة للمشكلات العملية.

كما يعرفه الاستاذ (٢٠١١) بأنه استقصاء ذهني نشط وواعي ومتأني للفرد حول معتقدّاته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، يمكنه من حل المشكلات التعليمية / التعلمية التي تواجهه، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعده ذلك المعنى على اشتقاق استدلالات لخبراته الحسية التي تقوده إلى تكوين نظرية خاصة به للممارسات المرغوب تحقيقها في المستقبل.

مهارات التفكير التأملي:

أوضحت العماوي (٢٠٠٩) أن التفكير التأملي يشتمل على خمس مهارات أساسية هي :

١- التأمل والملاحظة: ويقصد بها القدّرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها سواءً كان ذلك من خلال المشكلة أو إعطاء رسم او شكل يبين مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.

٢- الكشف عن المغالطات: وهي القدّرة على تحديد الفجوات في المشكلة وذك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض الخطوات الخاطئة في إنجاز المهام التربوية.

٣- الوصول إلى استنتاجات: وهي القدّرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة.

٤- إعطاء تفسيرات مقنعة: وهي القدّرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج او العلاقات الرابطة، وقدّ يكون هذا المعنى معتمداً على معلومات سابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها.

٥- وضع حلول مقترحة: وهي القدّرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة، وتقوم تلك الخطوات على تطورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة.

مستويات التفكير التأملي:

قام كل من ويسلون وتاجرت (١٩٩٣) بتصنيف التفكير التأملي إلى ثلاثة مستويات هرمية متداخلة ومرتبطة بعضها بالبعض الآخر وهذه المستويات هي:

- المستوى الحرفي للتأمل: وهو أبسط مستويات التأمل، وهو يتعلق بقدّرة المعلم على اختيار الطرائق والوسائل اللازمة لتحقيق الأهداف.
- المستوى السياقي للتأمل: ويتعلق هذا المستوى بفهم ما وراء الممارسات من افتراضات ونظريات واستيضاح العلاقة بين النظرية والتطبيق.
- المستوى الجدلي للتأمل: وفي هذا المستوى يهتم الفرد بالتساؤل المستمر حول اهتمأمّاته، والنظر بعمق إلى الأمور، والدفاع عن خياراته في ضوء أدلة يجمعها.

كما يضيف خوالدة (٢٠١٠) ثلاثة مستويات للتفكير التأملي وهي:

- المستوى التقني: ويرتبط بالاستراتيجيات المحددة التي تستخدم للوصول إلى أهداف ثابتة , والإهتمام بفاعلية الوسائل وكفايتها لتحقيق غايات مقصودة.
- المستوى العملي: ويهتم بفحص شامل غير مقتصر على الوسائل، بل يهتم بالأهداف والافتراضات التي تستند إليها هذه الأهداف، كما يهتم بالمنتجات الحقيقية.
- المستوى النقدّي: ويتضمن التفكير ملياً في الإهتمامات الإجتماعية والأخلاقية، وصلتها بالتضمين والتخطيط، إذ يتم الربط بين موضوع التعلم والعالم الخارجي، ويهتم أيضاً بإصدار الأحكام.

تشير الحارثي (٢٠١١) أن التفكير التأملي يتضمن عدة عمليات عقلية تظهر من خلال ما يكتسبه الفرد ويمكن وصفها كما يلي الميل والانتباه الموجه نحو الهدف ,ادراك العلاقات اختيار وتذكر الخبرات الملائمة، تمييز العلاقات بين مكونات الخبرة، تكوين أنماط عقلية جديدة ،تقويم الحل كتطبيق عملي.

وقد بين خريسات (٢٠٠٥) أن هناك خصائص للمفكرين المتأملين وتتلخص بما يلي: تفحص وجهات النظر الموضوعة للوصول إلى المعلومة الجديدة، التوازن في تبني وجهات النظر، الميل إلى احترام ذاته وتطويرها، اقتراح حلول متعددة لمشكلة ما واختيار الأنسب، الربط بين التعلم الحالي وواقع الحياة،الاستماع لأفكار الآخرين، الشك في الأفكار وسؤال الذات.

كما تضيف الحارثي (٢٠١١) بعض الخصائص وهي: يقلل من الاندفاع أو التهور،الاستماع للآخرين مع فهمهم وتقمصهم العاطفي مرونة التفكير، الإدراك لملكية التفكير التدقيق والضبط المساءلة واستيضاح المشاك، تصوير المعرفة السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة الدقة في اللغة والاعتقاد.استخدام كافة الأحاسيس.الإبداع والأصالة والتبصر والفهم العميق.التساؤل وحب البحث والتحقيق، وحب الاستطلاع والاستمتاع بحل المشكلات عن طريق إثارة الأحاسيس مثل الظن والاعتقاد.

وأوضح خريسات (٢٠٠٥) طرق تحسين التفكير التأملي لدى الطلبة والتي تتمثل بما يلي: الأسئلة أثناء جلسات الحوار والمناقشة، الثقة المتبادلة بين المدرس والطلبة (الجو التأملي)، ربط التعليم بالحياة الواقعية، تحويل البيئة الصفية إلى مجتمع تقصي، الكتابة التأملية.

مراحل التفكير التأملي:

يفترض كل من كلارك وبترسون (١٩٨٨) بأن التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي يبلغها الفرد من حيث خصائصه الجسمية والعقلية والانفعالية والإجتماعية، وعوامل بيئته المعززة التي تدفعه إلى التفكير التأملي الذي يؤدي إلى اكتساب الاتجاهات والمهارات المهنية الفعالة، وبالتالي فإن القرارات الي يتخذها المتعلم سواء كانت آنية ام مستقبلية تمر في مراحل اربع وهي كالتالي:

1- مرحلة التخطيط: وتتم قبل البدء بعمليتي التعليم والتعلم من خلال تنظيم الوقت، والاعداد الجيد، والاستعداد النفسي والجسمي لذلك.

2- مرحلة تشكيل الاجراءات التنفيذية: ويكون ذلك أثناء العملية التعلمية التعليمية في غرفة الصف.

3- مرحلة التحليل: والتي يتم من خلالها تحليل ومقارنة المعلومات أثناء عرض المادة التعليمية.

4- مرحلة التطبيق: وهي مرحلة العودة إلى الذات والتأمل بالمفاهيم والمعلومات المقدّمة للمتعلم، ليتمكن من تطبيقها في مواقف جديدة مشابهة.

كما حددت عودات (٢٠٠٦) مراحل التفكير التأملي بالخطوات التالية:

1 - الوعي بالمشكلة.

2 - فهم المشكلة.

3 - وضع لحلول المقترحة وتصنيف البيانات واكتشاف العلاقات .

4 - استنباط نتائج الحلول المقترحة وقبول او رفض النتيجة .

5 - اختبار الحلول عمليا (تجريب) قبول او رفض النتيجة.

أدوات التفكير التأملي:

يوضح الأستاذ (٢٠١١) ان هناك أدوات عديدة تستثير التفكير التأملي تسهم في إحداث ممارسات واعية للفرد ومن هذه الأدوات:

١. صحف التأمل: أن التعلم يحدث من التأمل في الخبرة أكثر من الخبرة ذاتها، وهذه الصحف توفر هذه الفرصة للفرد، بمعنى أن الانشغال النشط في عمليات التعلم يحدث التقدّم لدى الفرد، وهذا يرتبط بالنظرية البنائية، وهي تقرير يصف الفرد من خلاله موقف أو خبرة مر بها، ثم يعمل على تحليل هذا الموقف والتعمق فيه مستخدمًا معتقدّاته وأفكاره ومشاعره، فيفهم ما حدث ولماذا حدث وما يجب أن يقوم به في ضوء ذلك.

٢. الحوار التأملي: وهو عملية يقوم بها الفرد بحوار ذاتي مع نفسه أو مع الآخرين حول قضية معينة، وينطلق في هذا الحوار في ضوء رؤيته واتجاهاته ومعتقدّاته وما يؤمن به من فرضيات، فيتمخض عن هذا الحوار بناء مجتمعات للتعلم يتم فيها تقييم الذات ومراجعة الممارسات بما يؤدي إلى تحسينها وتطويرها.

٣. الملاحظة: وهي محاولة منهجية يقوم بها الفرد بتسجيل ملاحظاته حول سلوكيات الآخرين أو سلوكياته هو، سواء كتابيًا أو بالتسجيل الصوتي أو بالفيديو، بهدف الكشف عن تفاصيل الظواهر أو العلاقات بين عناصرها عند إعادة مشاهدتها أو سماعها، وبالتالي فهي تسهم في تفسير العلاقة بين النظرية والتطبيق الأمر الذي يدفع الفرد إلى زيادة قدّرته على بناء مواقف وممارسات ذات معنى أكثر.

٤. ملفات الانجاز: وفيه يقوم الفرد بعملية توثيق منظم لأدائه وإنجازاته من خلال أدلة ملموسة، قدّ تكون ورقية أو إلكترونية أو تسجيلية، بحيث تعطي رؤية واضحة المعالم عن أداءه، الأمر الذي يساعده على التأمل.

الأسس التي ينبغي مراعاتها لتنمية التفكير التأملي وتشجيعه لدى الطلبة:

أوضحت عودات (٢٠٠٦) الأسس التي يجب أن يراعيها المعلم لتنمية التفكير التأملي وتشجيعه في البيئة الصفية لدى الطلبة على النحو الآتي:

- توجيه المعلم للطالب توجيهاً سليماً في أثناء ملاحظتهم للأشياء والظواهر، لأن الملاحظة تجعل الطالب يمعن النظر والتفكير فيما يحدث حوله، وبالتالي الوصول إلى باطن الأمور.
- عرض المعلومات في صورة مشكلة، وأن تكون هذه المشكلات واضحة في أذهان الطلبة؛ لكي يألفوا حل ما يعترضهم من مشكلات في حياتهم.
- إشراك الطلبة في التفكير، ووضع الخطط للمواقف والمشكلات التي تواجههم في حياتهم الدراسية.
- طرح الأسئلة التي تثير اهتمام الطلبة حول قضية أو موقف أو مشكلة، بحيث تدعو إلى التساؤل والدهشة والتفكير العميق، حيث أن طرح الأسئلة المثيرة للتفكير يطور قدّرة الطلبة على التفكير التأملي، ويوفر لهم بيئة تعليمية غنية تثري معلوماتهم.
- تقدّيم الأسئلة التي تتطلب أكثر من إجابة أو راي أو فكرة.
- تزويد الطلبة بمواد قرائية تتضمن حوارات ومناقشات واستنتاجات.
- تحفيز الطلبة على ابتكار أفكار جديدة، وطرح حلول بديلة حول المواقف المطروحة، ومن ثم مكافأته على تلك الأفكار والحلول.
- تحفيز الطلبة على التفاعل الاجتماعي، وتشكيل جماعات تلقائية، وتهيئة المواقف الإجتماعية الأوسع.

- **علاقة التفكير التأملي بأنواع التفكير الاخرى:**

إن التفكير التأملي موجود في معظم انواع التفكير، فأسلوب حل المشكلات والاستقصاء والتفكير الناقدّ تتضمن في مجملها تفكيراً تأملياً لا يمكن الاستغناء عنه لرسم جوانب الموقف المشكل بصرياً وكشف جوانبه المختلفة والخروج باستنتاجات عملية تساعد في وضع حلول منطقية للموقف المشكل، وقدّ وضحت (الجدبة،٢٠١٢)علاقة التفكير التأملي بالتفكير الناقدّ، وبحل المشكلات والاستقصاء، وذلك كما يلي:

أولا: علاقة التفكير التأملي بالتفكير الناقدّ: أن التفكير الناقدّ هو تفكير تأملي معقول، مركز على ما يعتقدّ به الفرد أو يقوم بأدائه، وهو فحص وتقويم الحلول المعروضة من أجل اصدار حكم حول قيمة الشيء، فالتفكير التأملي يتداخل مع التفكير الناقدّ، فالتفكير الناقدّ هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتخيل، يمارس فيه الفرد الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط.

ثانياً: التفكير التأملي وحل المشكلات: يتداخل التفكير التأملي مع الاسلوب العلمي لحل المشكلات، حيث أن كل خطوة من خطوات حل المشكلة تتضمن تفكيراً تأملياً، فالتفكير التأملي هو حدوث مشكلة وتأملها وتبصرها ووضع الفروض للتوصل إلى النتائج والبحث عن الحلول واختيار أفضلها، وهذه الخطوات تتشابه مع خطوات حل المشكلة.

ثالثاً: التفكير التأملي والاستقصاء: يقوم الاستقصاء العلمي على مجموعة من العمليات العقلية، وهذه العمليات تسمى عمليات الاكتشاف وهي بالملاحظة والقياس والتصنيف والتنبؤ والاستدلال، وهذه العمليات يستخدمها الانسان في التأمل واكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية، كما يقدّم الاستقصاء العلمي عمليات اجرائية في التجريب واختبار صحة الفروض التي تم وضعها.

الفاعلية الذاتية الإبداعية:(Creative Self Efficacy)

تمثل فاعلية الذات أحد أهم المتغيرات الشخصية المحددة لدرجة اندماج الفرد في أنشطة التعلم وتوجيه سلوكه، مما ينعكس على عمليات التفكير التأملي الممارسة في مواقف التعلم المختلفة، وتشير فاعلية الذات إلى مدركات الفرد نحو قدّرته في أداء المهمات وانجازها وتعبر عن قراراته نحو ما ينجزه وما يستطيع انجازه(Bandura,1983).

ومن المحتمل أن يشارك أكثر الناس في سلوكيات معينة عندما يعتقدّون أنهم قادرون على أداء تلك السلوكيات بنجاح مما يعني إنهم يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية ، ويمكن أن ينظر إلى إن فاعلية ذات على إنها ثقة بالنفس تدفع إلى التعلم أو إنها حكم شخصي للفرد حول قدّراته في أداء مهمة معينة بنجاح (Mavies ,2001).

وقدّ قام العديد من الباحثين بتعريف فاعلية الذات، ومن تلك التعريفات ما جاء به (العدل،٢٠٠١) حيث يرى ان فاعلية الذات تشير إلى ثقة الفرد الكامنة في قدّراته خلال المواقف الجديدة او المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقاد الفرد في قوة الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الاسباب الاخرى للتفاؤل.

ويرى الحبشي (٢٠٠٧) ان فعالية الذات هي أحد الاساليب التي يتم من خلالها استخدام مجموعة من المهام المتدرجة في مستويات صعوبتها لقياس احساس المفحوص بمدى ادراكه وتمكنه من اداء المهمة التي يتعرض لها.

وتعدّ فاعلية الذات إحدى موجهات السلوك، فالفرد الذي يُؤمن بقدّرته يكون أكثر نشاطاً وتقدّيراً لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد، وتشعره بقدّرته على التحكم في البيئة؛ حيث تعكس معتقدّات

الفرد عن ذاته قدّرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة (المزروع،٢٠٠٧).

وللفاعلية الذاتية علاقة إيجابية بالإنجاز في المجالات المختلفة، وتعتبر مثيراً مهماً لدافعية الفرد لمواجهة مشكلاته وضغوطاته، بما يساهم في تحقيق أهدافه، فالسلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقدّه الفرد عن فعاليته وتوقعاته عن مهاراته السلوكية المطلوبة للتعامل الناجح، والكفؤ مع أحداث الحياة (Bandura, 1997).

مصادر الفاعلية الذاتية الإبداعية:

ذكر حجازي (٢٠١٣) انه قدّ اشار باندورا (Bandura) وجيالو وليتل (Giallo & Llittle) ان الأفراد يستقون فعاليتهم الذاتية من أربعة مصادر، يساهم كل منها في بناء فعالية الفرد بطريقة مميزة وفريدة، وتتمثل مصادر الفاعلية الذاتية للفرد في:

١. إنجازات الأداء: ويشير إلى نجاح الفرد المتكرر في إنجاز المهمات التي كُلِّف بها مسبقاً؛ مما يولّد لديه شعوراً إيجابياً حول قدّرته على إتمام المهمات المتشابهة بنجاح.
٢. الخبرات البديلة: وتشير إلى مقدّرة الفرد على تعلم سلوك جديد من خلال ملاحظته لسلوك النماذج الإجتماعية التي يتعايش معها.
٣. الإقناع اللفظي: ويشير إلى الرسائل اللفظية التي يتلقاها المتعلمون حول قدّراتهم.
٤. الاستثارة الانفعالية: تساهم الاستثارة الانفعالية في رفع مستوى الفاعلية الذاتية إذا كان متوسطاً، ويخفضها إذا كان شديداً.

كما اشار الزيات (٢٠٠١) انه قدّ حدد باندورا (Bandura) ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات تختلف معتقدّات الفرد عن فعاليتة الذاتية وفقاً لها، وهي:

١. قدّر الفعالية: وتشير إلى مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات، والمواقف المختلفة.

٢. العمومية: وتشير إلى انتقال فعالية الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة.

٣. القوة أو الشدة: وتشير إلى قدّرة اعتقاد أو شدته، أو إدراك الفرد أنّ بإمكانه أداء المهام، أو الأنشطة موضوع القياس.

وقدّ بدأ الإهتمام بالفاعلية الذاتية الإبداعية منذ مطلع القرن الحالي لدى عدد من الباحثين مثل فيلان (Phelan)، وتيرني وفارمر (Tierney and Farmer) وغيرهم، وقدّ ساعدت أعمالهم على تأسيس مبررات نظرية وتجريبية للتأكيد على أن فاعلية الذات الإبداعية ترتبط بالجهد والمخاطرة العقلية اللازمة لعمل التعبير الإبداعي، كالتعبير عن الأفكار الجديدة والمفيدة، وتوليد الحلول والنتاجات (الزعبي،٢٠١٤).

يعرف الزعبي (٢٠١٤) فاعلية الذات الإبداعية بأنها حالة داخلية تتفاعل مع متغيرات الشخصية والدافعية الأخرى بالإضافة إلى النتائج المترتبة على الأداء، وتمثل معتقدّات الفرد حول قدّرته على تفعيل مهارات تفكيره الإبداعي؛ كالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات والتفاصيل بهدف الوصول إلى نتاجات إبداعية قيمة وجديدة.

كما عرفتها Phelan (2001) بأنها معتقدّات الفرد حول قدّرته وطاقته الشخصية الإبداعية؛ لتحقيق التحسينات والابتكارات والتغيرات المرغوبة. وعرف ديليلو وهوتون وداولي (Diliello,Houghton & Dawley, 2011) فاعلية الذات الإبداعية بأنها تقييم ذاتي ,يقوم خلاله الفرد بتقييم إمكاناته الإبداعية التي تنطوي بشكل خاص على رؤيته لنفسه بأنه جيد في حل المشكلات الإبداعية والإتيان بأفكار جديدة.

وبناءً على ما سبق من تعريفات ارتأت الباحثة بأن تعرّف فاعلية الذات الإبداعية السلوك الذي يبديه الفرد عند تحفيزه لعمل ما، ويحققه بطريقة إبداعية، تجعله يتميز عن غيره من الافراد.

ويعد الابداع محتوى لفاعلية الذات الإبداعية، حيث يلعب الابداع دورا مهما في كثير من انشطة الحياة اليومية؛ فللابداع دور مهم في اللغة مثلا، بل ان اللغة هي افضل مثال على الابداع اليومي العادي، حيث يمتلك كل فرد قدّرة كامنة للابداع، ولكن هذه القدّرة لا تتحقق عند الافراد جميعا، لان كثيرا منهم قدّ لا يمتلكون الخبرات اللازمة لتحقيق هذه القدّرة، او انهم لا يتدربون على مواهبهم الإبداعية، فمن السهل على الانسان ان يقضي يومه معتمدا على الروتين والافتراضات المسبقة بدلا من ممارسة الافعال الإبداعية والعقلية (رنكو،٢٠١٢).

والإبداع قدّرة الفرد على التفكير الحر الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة من إعادة صياغة عناصر الخبرة في أنماط جديدة عن طريق تقدّيم أكبر عدد ممكن من البدائل لإعادة صياغة هذه الخبرة بأساليب متنوعة وملائمة للموقف الذي يواجه الفرد بحيث تتميز هذه الأنماط الجديدة الناتجة بالحداثة بالنسبة للفرد نفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه وهذه القدّرة يمكن التدريب عليها وتنميتها (المنسي،٢٠٠٣).

وتشير الزبيدي (٢٠١٤) إلى ان ابداع الفرد يتاثر بفاعليته الذاتية وبحكمه على قدّراته للوصول إلى نتاجات جديدة ومعطيات مفيدة، غير ان الحاجة إلى التقدّم والابداع، وايجاد التغيرات المهمة في الحياة تتطلب افرادا يتمتعون بذات سليمة فعالة، لان فاعلية الذات المنخفضة تصيب السلوك الانساني بالشلل والعوق وتدفع الفرد إلى ان يعيش على هامش الحياة عاجزا عن تحيق اي انجاز لنفسه ،مما يفقدّه الشعور بالقدّرة التي تدفعه إلى التقدّم في الحياة، ومواجهة المخاوف وضرورات

الحياة العلمية، والقيام ببعض المهمات غير العادية، فاذا ماتفهم الانسان ذاته بطريقة سليمة وصحيحة تمكن من السيطرة عليها وتمكن من ضبطها وتوجيهها في الاتجاه السليم.

ويشير اليوسف (٢٠١٣) إلى أن إدراك الفرد لفعاليته الذاتية الإبداعية يبدأ في مراحل مبكرة من حياته، حيث تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة وتمتد عبر سنوات حياته كلها، فكلما أدرك الفرد بأنه ينال استحسان الآخرين لاسيما الوالدين والمعلمين والأقران لسلوكه الاجتماعي الناجح معهم كلما شعر بالقيمة والكفاية والاقتدار، في حين أن افتقار الفرد لمهارات التفاعل الاجتماعي الناجح مع الآخرين يدفعه في كثير من الحالات للانسحاب والشعور بالوحدة والعزلة وعدم التقبل والعجز، وبالتالي تضعف مقاومة الفرد فينهار تحت وطأة أي ضغوط نفسية الأمر الذي ينعكس سلبا على مستوى الإنجاز والنجاح لديه.

وتظهر فاعلية الذات الإبداعية لتوفير المعتقدّات الفعالة والقوية التي تعمل على تعزيز مستوى المثابرة لدى الأفراد، وتوجههم نحو الجهود التي تقود في النهاية إلى نمو متصاعد لثقتهم بما يمتلكون من قدّرات إبداعية (Tierney and Farmer, 2002).

وتلعب فاعلية الذات الإبداعية دورا حاسما في تعزيز الابتكار، كما يمكن تعزيزها من خلال تحسين مناخ الصف الدراسي، أو دعم المعلم لسلوك طلبته بشكل مستمر، كما يعتمد تعزيز فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة على وعي المعلم لعملية الإبداع، وأطرها العلمية والعملية (Ford 1996; Beghetto, 2006).

وذكر الزعبي (٢٠١٤) أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين يحتاجون إلى دعم خاص لمساعدتهم على تطوير فهم أفضل لقدّراتهم، والتعامل مع التحديات الشخصية والإجتماعية لموهبتهم، ويعد المعلم الخبير بتعليم الموهوبين والأقدّر على فهم طبيعة هؤلاء الطلبة واحتياجاتهم، لأن هذا المعلم

يظهر استعدادا للاهتمام بالموهوبين والصبر والاستماع لمخاوفهم، وتعزيز سلوكاتهم الإبداعية، كما يمكن أن يساعد معلم الموهوبين طلبته على تطوير الإحساس بأنهم قادرون على أداء المهمات المختلفة.

وذكر Petri and Govern (2004) أن معتقدّات الطلبة حول فاعليتهم الذاتية كانت متنبئات مهمة في نجاحهم الدراسي، وأن اعتقادات المعلمين حول فاعليتهم في تعليم الطلبة عموما تقل كلما زاد مستوى الصف الدراسي للطلبة، كما ترتبط معتقدّات المعلمين حول الفاعلية التعليمية بأداء طلبتهم الملموس، وتوقعاتهم للنجاح في المدرسة؛ لذا فإن تحسين فاعلية الذات لدى المعلمين يعد أحد المداخل لتحسين أداء طلبتهم.

وقدّ أشار السيد، وابو الوفا (٢٠١٥) أنه قدّ ذكر (ادريس،١٩٩٨) أن خصائص الطلبة ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة تتمثل في الآتي: لديهم القدّرة على التوافق مع الاحداث بعد الاخفاق في مواجهتها، لديهم القدّرة على بذل مجهود أكبر، لديهم دافعية عالية للإنجاز، يتمتعون بمثابرة عالية في مواجهة مشاكل الحياة المختلفة، التفاؤل، الطموح، الضبط الداخلي، التوقعات الواقعية، القدّرة على ادارة الازمات، الثقة بالنفس، الاستقلالية وتحقيق الذات.

مجالات فاعلية الذات الإبداعية:

حدد Abbott (2010) مجالين لفاعلية الذات الإبداعية هما:

١. مجال فاعلية الذات في التفكير الإبداعي: والذي يمثل فاعلية الحالة العقلية الداخلية؛ كالتعبير عن الإبداع من خلال مهارات التفكير الإبداعي :الطلاقة، والمرونة، والتفاصيل، والأصالة التي تمكن الفرد من إنتاج الأفكار الجديدة والمناسبة.

٢. مجال فاعلية الذات في الأداء الإبداعي: الذي يمثل فاعلية الحالة الإجتماعية الخارجية كالتعبير عن الإبداع من خلال أنظمة الفرد الداخلية والخارجية التي تتفاعل مع بعضها البعض أثناء الأداء الإبداعي مثل الدوافع، والشخصية، والمزاج، والسياق الاجتماعي وغيرها.

الطلبة المتفوقون:

إنّ الطلبة المتفوقون هم من يصنع مستقبل المجتمعات، وقدّ وعت الحضارات القدّيمة منذ ذلك الحين أهمية هؤلاء الأشخاص المتميزين بما يحققونه من انجازات واختراعات؛ وكانت الحضارة الإسلامية من أكثر الحضارات التي جسدت قيمة التعلم ورعاية المتعلمين لاسيما المتفوقون منهم، فكان الخلفاء والأمراء والأغنياء ينفقون عليهم تكريما لما وهبهم الله من العقل والفطنة، وكذلك باعتبارهم استثمارا بشريا، بتعبير العصر الحديث، لتحقيق التنمية الحضارية للمجتمعات.

ولقدّ اقترنت نهضة المجتمعات وتطورها بالتطور العلمي الذي يحققه البحث العلمي بفضل "الأدمغة" التي تخترع وتبدع وتنجز وفق معايير الامتياز؛ وفي هذا السياق، أولت الدول الأجنبية منذ الأربعينات من هذا القرن رعاية خاصة لاستكشاف هؤلاء الطلبة ورعايتهم حيث تأسست لهم المدارس الخاصة، وخصصت لهم برامج الرعاية والخطط الإرشادية والتعليمية والتأهيلية لمرافقتهم في مسارهم التعليمي ومسارهم الشخصي والاجتماعي والمهني؛ وقدّ كان لمشروع رينزولي، لتعليم الموهوبين والمتفوقين في التسعينات من القرن الماضي صدى واسع في هذا الإطار (عطار،٢٠١٢).

ويرى جروان (٢٠٠٢) بأن الطلبة المتفوقين هم "الطلبة الذين يعطون دليل قدّرتهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والنفسية والقيادية والأكاديمية الخاصة، مما يؤكد

حاجتهم لبرامج تربوية خاصة أو مشاريع خاصة ونشاطات لتلبية احتياجاتهم في مجالات تفوقهم وموهبتهم والتي لا تقدّمها المدرسة العادية عادة، وذلك من أجل الوصول بهم إلى أقصى درجة ما تسمح به إمكاناتهم وقدّراتهم".

واشار السرور(٢٠١٠) إلى ان وجود العديد من الصفات الإبداعية التي يتميز بها الطلبة المتفوقين، كحب الاستطلاع، وطلاقة التفكير ومرونته وأصالته، بالإضافة إلى القدّرة العالية على الخيال والتلاعب بالأفكار، وحب الاكتشاف، والحساسية العالية للجمال، والقوة في الآراء والمعتقدّات.

العلاقة بين التفكير التأملي والفاعلية الذاتية الإبداعية:

تمثل فاعلية الذات أحد أهم المتغيرات الشخصية المحددة لدرجة اندماج الفرد في أنشطة التعلم وتوجيه سلوكه، مما ينعكس على عمليات التفكير التأملي الممارسة في مواقف التعلم المختلفة، وتشير فاعلية الذات إلى مدركات الفرد نحو قدّرته في اداء المهمات وانجازها، وتعبر عن قراراته نحو ما ينجزه وما يستطيع انجازه (Bandura ,1983).

وقدّ اشار كيش وشيرل (١٩٩٧) ان تعزيز التفكير التأملي لدى الطلبة من قبل معلميهم يؤدي إلى مخرجات تربوية ايجابية، تتمثل في التقليل من توجه المتعلمين نحو السلوك الاندفاعي، مما يطور مهارات حل المشكلات العامة لديهم، ويساعدهم على تحليل مجمل الأفكار والقضايا بنظرة متأنية، وتعزيز الربط بين المدركات او وجهات النظر المتباينة، ثم تعزيز القناعة الذاتية بالنفس.

كما ان الفرد المتأمل اكثر قدّرة على توجيه حياته واقل انسياقا للآخرين، واستخدام التفكير التأملي لا يعني ان يكون لديه فكر واضح فقط، ولكن أيضاً امتلاك السلوك الذكي والابداعي، واحد هذه المقومات ان يكون لديه ثقة بنفسه، وبقدّرته على حل المشكلات، كما يكون عقله متفتح، بحيث يستطيع ان يستمتع لأفكار الاخرين ومشاعرهم، بالإضافة إلى تجنب الاندفاع في العمل والتأني والمرونة (عبد الوهاب،٢٠٠٥)، ومن ناحية اخرى فان التفكير التأملي يعطي للطالب احساسا بالسيطرة على تفكيره واستخدامه بنجاح، وعندما يقترن هذا مع ارتفاع مستوى التحصيل يسمى هذا الشعور بالثقة في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية (جروان،١٩٩٩).

ويمثل حكم الفرد على درجة فاعليته الذاتية خبرة ذاتية ينقلها إلى الاخرين باستخدام الاساليب التعبيرية المختلفة، فتقدّير هذا الفرد لقدّراته والثقة في توقعاته تتأثر بشكل كبير بالكفاءة الذاتية الخاصة به، حيث ان امتلاك المستوى العالي من هذه الفاعلية يشعره بمزيد من الثقة في قدّرته

على تجاوز الصعوبات والتحديات، ويسهم في مساعدته على وضع الاهداف الكبيرة، والطموحات العالية، وبذل المزيد من الجهود للتغلب على التحديات(Hsu,Sheng–Tsung,H–Liang , 2011).

الدراسات السابقة:

كشف مسح الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية التي قامت به الباحثة ان هناك ندره في الدراسات التي تناولت العلاقة بين التفكير التأملي وفاعلية الذات الإبداعية وفيما يلي عرضا لأهم الدراسات التي تم التوصل اليها مرتبة من الأحدث إلى الأقدّم.

اولا: الدراسات المتعلقة بالتفكير التأملي:

هدفت دراسة الزبيري (٢٠١٤) إلى– "تعرف اثر برنامج تعليمي– تعلمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في اكتساب المفاهيم ، وتنمية التفكير التاملي ، والقيم العلمية لدى الطلبة". واختيرت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثالثة لقسم العلوم في كليات التربية الاساسية في جامعة المستنصرية للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ وكان عدد افراد العينة (٢٣) قسموا إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية). لجمع المعلومات تم اعداد اختبار لاكتساب المفاهيم التسعة لمادة الميكانيك الكمي التي تضمنها المقرر، كما تم تكييف اختبار ولسون وايزنك للتفكير التاملي، كذلك تم بناء مقياس للقيم العلمية. وبعد معالجة بيانات الدراسة اظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والتي تدرس باستخدام البرنامج القائم على المدخل الفلسفي وبين متوسط فروق درجات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية على الاختبار القبلي والبعدي، لمقياس التفكير التاملي لصالح المجموعة التجريبية. وجود فرق ذي

دلالة احصائية في متوسط فروق درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام البرنامج القائم على المدخل الفلسفي وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية على الاختبار القبلي والبعدي، لمقياس القيم لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة الثقفي والحموري وعصفور (٢٠١٣) إلى التعرف على القيم الإجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات أكاديميا والعاديات في جامعة الطائف، تكونت عينة هذه الدراسة من (٢٢٣) طالبة، منهن (٥٦) متفوقات و(١٧٧) عاديات. استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي من خلال تطوير استبانة للحصول على المعلومات من افراد عينة الدراسة. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتفوقات أكاديميا والعاديات على مقياس التفكير التأملي ولصالح الطالبات المتفوقات، كما اشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين القيم الإجتماعية والتفكير التأملي.

وهدفت دراسة العبادلة، (٢٠١٣) إلى التعرف على أثر توظيف قبعات التفكير الست في تدريس العلوم على مستوى التحصيل ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر بمحافظة خان يونس. وتكونت عينة الدراسة من ٨٠ طالبة تم اختيارها من مدرسة عيلبون الثانوية للبنات. لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أدوات الدراسة، والتي تمثلت في: اختبار التحصيل. ومقياس مهارات التفكير التأملي. كما تم اختيار شعبتين من شعب الصف العاشر عشوائيًا وعدد طالباتهما ٨٠ طالبة، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية وعددها ٤٠ طالبة والأخرى ضابطة وعددها ٤٠ طالبة، واستُخدم وفقًا لطبيعة الدراسة المنهج شبه التجريبي. جاءت أهم النتائج على الشكل التالي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات بعد مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، والفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية.

يتصف توظيف قبعات التفكير الست بفعالية كبيرة وفقًا لمعامل مربع إيتا في تنمية مهارات التفكير التأملي في تدريس مادة العلوم لدى طالبات الصف العاشر.

وهدفت دراسة النجار، (٢٠١٣) إلى تعرف أثر توظيف استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في الجبر لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظة خان يونس، ولتحقيق هدف الدراسة. اتبعت الباحثة المنهج التجريبي الذي تضمن اختيار التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة حيث تدرس المجموعة التجريبية وفق استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في حين تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، واختارت الباحثة مدرسة أحلام الحرازين الأساسية بالطريقة العشوائية، حيث اختيرت منها العينة والتي تكونت من ٧٤ طالبة مقسمة بالتساوي ٣٧ طالبة كمجموعة تجريبية و٣٧ طالبة كمجموعة ضابطة، وبناء أدوات الدراسة المتمثلة بالاختبار التحصيلي واختبار التفكير التأملي من إعداد الباحثة. أظهرت النتائج : إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي، لصالح طالبات المجموعة التجريبية. كذلك اظهرت النتائج وجود تأثير لاستراتيجية (فكر، زاوج، شارك) على التفكير التأملي.

كما هدفت دراسة Bat and Kilvilcm (2013) إلى التعرف على العلاقة بين التفكير التأملي ومهارة حل المشكلات والتفوق الأكاديمي في الرياضيات ودورات الهندسة لدى طلبة المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (٤١٠) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في تركيا، لتحقيق اهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة، وقدّ اشارت نتائج

هذه الدراسة إلى ان هناك علاقة ايجابيه ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة ومهارة حل المشكلة والتفوق الأكاديمي في الرياضيات ودورات الهندسة.

وقام سيناي (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى تحديد مهارات التفكير التأملي (جوانب الاستجواب، التقدّير، التفكير) لدى طلبة المرحلة الابتدائية اعتمادا على القدّرة في حل المشكلات، تكونت عينة هذه الدراسة من (١٢٩) طالبا من طلبة الصف السابع في الأناضول تركيا، وقدّ اشارت نتائج هذه الدراسة ان الطالبات لديهن مستويات اعلى في مهارات التفكير التأملي من الطلبة، وان هناك علاقة ايجابية بين مهارات التفكير التأملي والنجاح في الرياضيات.

كما هدفت دراسة Lisa (2011) إلى التعرف على اثر التعلم القائم على حل المشكلات في تنميه مهارات التفكير التأملي، تكونت عينة الدراسة من (٣٩١) طالبا وطالبه من طلبة المرحلة الجامعية، وقدّ أشارت نتائج هذه الدراسة ان التعلم القائم على حل المشكلات يعزز تطوير التفكير التأملي لدى طلبة السنة الاولى بصورة مختصرة.

وقام كل من عفانة واللولو(٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالجامعة الإسلامية، والتعرف على الفروق الفردية في مهارات التفكير التأملي بمشكلات التدريب لدى الطلبة التي تعزى إلى معدلاتهم التراكمية، والجنس، والتخص، وتكونت عينة الدراسة من كافة التخصصات حيث بلغ عدد الطالبات (٢٩٧) طالبة وعدد الطلبة (١٠٣) طالباً، وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات.

ثانيا: الدراسات المتعلقة بفاعلية الذات الإبداعية:

قام الزعبي (٢٠١٥) بدراسة هدفت للكشف عن اثر تعليم التفكير الابداعي في تنمية فاعلية الذات الإبداعية والدافع المعرفي لدى طالبات كلية الاميرة عالية بجامعة البلقاء التطبيقية. وقدّ تكونت العينة من (٤٤) طالبة بتخصص تربية الطفل، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، كما تم تعليم وحدة التفكير الابداعي ضمن مساق تنمية مهارات التفكير للمجموعة التجريبية، في حين لم تخضع المجموعة الضابطة مثل هذا التعليم، وتم تطبيق مقياسين هما فاعلية الذات الإبداعية الذي يشمل بعدين رئيسين هما فاعلية الذات في التفكير الابداعي والاداء الابداعي، والدافع المعرفي الذي يشمل ثلاثة ابعاد هي: حب الاستطلاع والاكتشاف والاسئلة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في فاعلية الذات الإبداعية وبعديها والدافع المعرفي وبعديه حب الاستطلاع والاكتشاف لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد الاسئلة من اعاد الدافع المعرفي.

كما هدفت دراسة الزعبي (٢٠١٤) إلى التحقق من فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم في الأردن، تكونت عينة الدراسة من طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز والتي تكونت من (١٩٠) طالبا وطالبة موهوبة من طلبة الصفين السابع والعاشر الأساسيين، و(٤٤) من معلمي الطلبة الموهوبين وتم تطوير واستخدام مقياس أبوت (Abbott, 2010) لفاعلية الذات الإبداعية على عينة الدراسة. أشارت النتائج إلى أن مستوى فاعلية الذات الإبداعية للطلبة الموهوبين ومعلميهم كان مرتفعاً، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة ومعلميهم تعزى للجنس، في حين وجدت فروق

دالة إحصائيا في فاعلية الذات الإبداعية عند الطلبة تعزى للصف الدراسي لصالح الصف السابع، وعند المعلمين تعزى لتخصصهم الأكاديمي لصالح ذوي التخصص العلمي. كما وجدت فروق دالة احصائيا بين الطلبة الموهوبين ومعلميهم في فاعلية الذات الإبداعية لصالح الطلبة.

وهدفت دراسة Chin (2013) إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والقدّرة الإبداعية وإدارة الذات المهنية لدى (158) طالبا جامعيا في الصين، بينت النتائج أنه يمكن التنبؤ بإدارة الذات المهنية من خلال فاعلية الذات الإبداعية،كما بينت النتائج وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين القدّرة الإبداعية والمهنية والادارة الذاتية.

واجرى هسيو وشينغ- تسونغ وهي-ليانغ (٢٠١١) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية، والتفاؤل، والسلوك الابداعي المعتدل، وقدّ تم جمع بيانات طولية عبر فترتين زمنيتين من (١٢٠) موظفا من النوادي الصحية والمراكز المتخصصة في النظام الغذائي في تايوان. توصلت الدراسة إلى نتائج كان اهمها ان الموظفين مع مستوى عالٍ من الفاعلية الذاتية الإبداعية لديهم مستوى عال من السلوك الابداعي في العمل، كما بينت النتائج أن التفاؤل ليس له تأثير مباشر على السلوك الابداعي للموظفين، لكنه يلعب دوراً معتدلاً في ذلك، كما توصلت الدراسة إلى انه عندما تكون فاعلية الذات مرتفعة فان المتفائلين يكون لديهم سلوك ابداعي كبير في العمل. أوصى الباحث بأنه يمكن للمدراء ان يقوموا برفع مستوى فاعلية الذات الإبداعية من خلال دعم الخبرات وتنشيطها وتحفيزها، مما قدّ يرفع مستوى السلوك الابداعي للموظفين لاداء المهام بنجاح، وبالتالي تحسين فاعلية الذات الإبداعية والتفاؤل.

أمّا النفعي (٢٠١٠) فقدّ قام بإجراء دراسة سعت إلى تحديد العلاقة بين المهارات الإجتماعية وفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين والعادين في المدارس الثانوية بمحافظة جدة بالمملكة العربية

السعودية حيث تكونت عينة الدراسة من (200) طالب من طلاب المرحلة الثانوية، وقدّ أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات المهارات الإجتماعية وأبعادها المختلفة وبين درجات فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين و العاديين على حد سواء.

وتعد دراسة ماثيسن (٢٠٠٩) من الدراسات شبه التجريبية التي هدفت للتعرف إلى أثر التدريب على الإبداع وفقا للنظرية المعرفية الإجتماعية في تنمية فاعلية الذات الإبداعية في النرويج، وقدّ نظم البرنامج من خلال دورتين: دورة لمدة خمسة ايام، ودورة مكثفة لمدة يوم واحد. وتألفت عينة الدراسة من الطلبة وموظفين (لمدة ٥ ايام)، ومعلمي التربية الخاصة (لمدة يوم واحد)، وتم قياس فاعلية الذات الإبداعية قبل وبعد التدخل، وقدّ وجد الباحث تحسن لدى كافة الافراد الذين خضعوا للبرنامج لمدة الخمسة ايام ولمدة اليوم الواحد، أمّا المجموعة التي لم تخضع لبرنامج التدريب فلم يظهر فيها اي تغييرات في مستوى فاعلية الذات الإبداعية لديهم. كما اظهرت النتائج ارتفاع مستويات الكفاءة الذاتية بشكل كبير لكل من طلاب وموظفي البلدية. كما اظهرت النتائج انه بعد شهرين من انتهاء الدورة لمدة خمسة ايام لم يلاحظ اي انخفاض في فاعلية الذات الإبداعية.

وهدفت دراسة Beghetto (2006) إلى التعرف على الفاعلية الذاتية الإبداعية لدى طلبة المرحلة الاساسية والثانوية، تكونت عينة الدراسة من (١٣٢٢) طالبا وطالبة في شمال أمريكا، وقدّ اشارت نتائج الدراسة إلى أن الفاعلية الذاتية الإبداعية لدى الإناث كانت أقل منها لدى الذكور، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين فاعلية الذات الإبداعية وكل من توجهات الطلبة نحو الإتقان، ومعتقدّاتهم حول أدائهم الإبداعي والتغذية الراجعة من معلميهم حول هذا الأداء، كما أن الطلبة الذين يمتلكون مستويات عليا من فاعلية الذات الإبداعية كانوا أفضل من

ذوي المستويات الدنيا في جميع المواد الدراسية، وأكثر مشاركة في أنشطة ما بعد المدرسة الأكاديمية والجماعية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بالرغم من تشابه موضوع الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة، الا ان هناك اختلافا بين هذه الدراسة والدراسات الاخرى، حيث جاءت دراسة (الزبيدي، ٢٠١٤)، دراسة (ليزا، ٢٠١١) (عفانة واللولو، ٢٠٠٢)، وغيرها، لتبحث أمّا أثر أو مستوى أو درجة التفكير التأملي بمتغيرات أخرى (الميكانيك الكمي في اكتساب المفاهيم، تنمية مهارات التفكير، حل المشكلات والتفوق الاكاديمي وغيرها من المتغيرات).

أمّا من حيث مجتمع الدراسة، فقدّ اجريت بعض الدراسات على مجتمع طلبة المرحلة الثانوية كدراسة (Bat and Kilvilcm ,2013)، ودراسة (النفعي، ٢٠١٣).

وأمّا فيما يتعلق بأدوات الدراسة فقدّ استخدمت الباحثة مقياس التفكير التأملي لبسام محمد (المشهراوي،٢٠٠٩) النسخة العربية حيث يتكون من (٤٠) فقرة ضمن خمسة مهارات هي: (مهارة الرؤية البصرية، ومهارة الكشف عن المغالطات، مهارة الوصول إلى استنتاجات، مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة ، مهارة وضع حاول مقترحة) ، وتتمثل المهارة الاولى ب(٧) فقرات ، أمّا المهارة الثانية فتتكون من (٨) فقرات، وأيضاً ستتكون المهارة الثالثة من (٥) فقرات، أمّا المهارة الرابعة تتكون من (١١) فقرة، والمهارة الخامسة تتكون من(٩) فقرات.

أمّا بالنسبة لمتغير الفاعلية الذاتية الإبداعية فقدّ تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية الإبداعية الذي ترجمه وطوره على البيئة الاردنية (الزعبي، ٢٠١٤)، ويتكون من (٢١) فقرة، ويشمل مجالين رئيسين ،يمثل المجال الرئيس الاول فعالية الذات في التفكير الابداعي الذي يشمل اربعة ابعاد

للتفكير الابداعي (فعالية ا الذات في الطلاقة، والمرونة، والتفاصيل، والاصالة)، حيث تندرج تحت كل بعد ثلاث فقرات، أمّا المجال الرئيس الثاني فهو فعالية الذات في الاداء الابداعي الذي يشمل ثلاثة ابعاد (فعالية الذات في التعلم للإبداع، والاتصال والترويج للابداع، والمحافظة على الشخصية الإبداعية) وتندرج تحت كل بعد أيضاً ثلاث فقرات.

وقدّ اتسمت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات بكشفها الدقيق عن مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين وعلاقته بالفاعلية الذاتية الإبداعية، وبيان اهمية التفكير التأملي، وهذا ما جعلها مميزة عن غيرها من الدراسات من حيث العينة والمتغيرات والادوات المستخدمة.

ومن خلال ما اشار اليه (Bandura,1983) تبرز اهمية فاعلية الذات بانها توجه سلوكنا من خلال التعلم مما ينعكس على عمليات التفكير التأملي التي نمارسها في مواقف التعلم تدفعنا لإنجاز المهام والتوصل لحلول للمشكلة التي نواجهها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفا للطريقة والاجراءات التي تم اتباعها في تحديد عينة الدراسة ، اضافة إلى وصف الادوات التي طبقت في هذه الدراسة، من حيث البناء والصدق والثبات والمعالجة الاحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي نظرا لملاءمته لطبيعة واهداف الدراسة الحالية. باعتباره المنهج المناسب للدراسات التي تهدف إلى وصف الظاهرة وتحليلها كما هي في الواقع. وذلك من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام مقياسي التفكير التأملي وفاعلية الذات الإبداعية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة مدرسة المللك عبد الله الثاني للتميز في محافظة المفرق والبالغ عددهم (٢٥٠) طالباً وطالبةً، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٩٠) طالبا وطالبة من مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة المفرق، وقدّ تم اختيارهم بطريقة عشوائية تمثل هذا المجتمع، ومكونة من طلاب وطالبات مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظ المفرق، لتكون الفرصة متساوية ودرجة الاحتمال واحدة لاي فرد من افراد مجتمع الدراسة.

أدوات الدراسة

تم استخدام مقياسين، هما :

اولا: مقياس التفكير التأملي:

تم استخدام مقياس التفكير التأملي للمشهراوي (٢٠٠٩) النسخة العربية حيث يتكون من (٤٠) فقرة ضمن خمسة مهارات ،ملحق (٢).

١- مهارة الرؤية البصرية :القدّرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها سواء كان ذلك من خلال المشكلة أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصريا، وتتكون من (٧) فقرات، (١،٢،٣،٤،٥،٦،٧).

٢- مهارة الكشف عن المغالطات :القدّرة على تحديد الفجوات في المشكلة من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة او تحديد بعض الخطوات الخاطئة في انجاز المهام التربوية، وتتكون من (٨) فقرات، (٨،٩،١٠،١١،١٢،١٣،١٤،١٥).

٣- مهارة الوصول إلى استنتاجات : القدّرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة، وتتكون من (٥) فقرات، (١٦،١٧،١٨،١٩،٢٠).

٤- مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة : القدّرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج او العلاقات الرابطة وقدّ يكون هذا المعنى معتمد على معلومات سابقة او على طبيعة المشكلة وخصائصها، وتتكون من (١١) فقرة،(٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥،٢٦،٢٧،٢٨،٢٩،٣٠،٣١).

٥- مهارة وضع حلول مقترحة : القدّرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة وتقوم تلك الخطوات على تطورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة، وتتكون من (٩) فقرات،(٣٢،٣٣،٣٤،٣٥،٣٦،٣٧،٣٨،٣٩،٤٠).

دلالات صدق المقياس:

صدق المقياس بصورته الاصلية

تحقق المشهراوي (٢٠٠٩) من صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية البالغ عددهم (٨٠) من كلا الجنسين من طلبة الثانوية، واستخرج معامل ارتباط بيرسون للاتساق الداخلي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التفكير التاملي فقدّ تراوحت قيم الارتباط بين (0,562 -0,859)، وجميعها دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0,01.

صدق المقياس في الدراسة الحالية

وفي هذه الدراسة تم عرض المقياس على عشرة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص وهيئة محكمين من اساتذة علم النفس التربوي والارشاد النفسي من بعض جامعات المملكة الاردنية الهاشمية، كما تم عرضهم في ملحق (٥)، وذلك للتحقق من صدق المحتوى للمقياس وكانت آراؤهم ايجابية فيما يخص الفقرات وانها تقيس التفكير التأملي، وبعد استرجاع المقاييس قامت الباحثة باجراء التعديلات المقترحة من المحكمين والاساتذة المختصين من حيث وضوح المعنى ولم يتم حذف أو اضافة فقرات، وتم التعديل على صياغة الفقرات بناء على طلب المحكمين ذوي الاختصاص. ومدى مناسبته للمقياس وصياغة الفقرات لغوياً قبل توزيعها على الطلبة في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة المفرق، وتكون المقياس بصورته النهائية من (٤٠) فقرة ضمن خمسة ابعاد، الملحق (٢).

وللتحقق من الاتساق الداخلي تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٥٠) طالبا وطالبة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين المهارة التي تنتمي اليه.

جدول(١)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.46**	.37**	15	.68**	.64**	29	.63**	.57**
2	.63**	.57**	16	.74**	.52**	30	.63**	.58**
3	.66**	.69**	17	.66**	.56**	31	.59**	.51**
4	.71**	.64**	18	.62**	.50**	32	.64**	.61**
5	.67**	.53**	19	.60**	.58**	33	.65**	.60**
6	.61**	.50**	20	.47**	.38**	34	.66**	.58**
7	.59**	.51**	21	.66**	.61**	35	.46**	.38**
8	.75**	.54**	22	.64**	.56**	36	.48**	.43**
9	.70**	.65**	23	.59**	.59**	37	.69**	.72**
10	.51**	.42**	24	.64**	.61**	38	.57**	.61**
11	.62**	.70**	25	.76**	.66**	39	.60**	.51**
12	.71**	.60**	26	.57**	.60**	40	.63**	.50**
13	.76**	.66**	27	.71**	.67**			
14	.61**	.51**	28	.50**	.44**			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وقدّ تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع المقياس ككل ما بين (٠,٣٧-٠,٧٢)، ومع المهارة (٠,٤٦-٠,٧٦) والجدول (١) يبين ذلك.

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم حساب معامل الارتباط بين المجالات مع بعضها البعض كما يتضح في الجدول (٢):

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين مجالات مقياس التفكير التاملي

	الرؤية البصرية	الكشف عن المغالطات	الوصول إلى استنتاجات	إعطاء تفسيرات	وضع حلول مقترحة	التفكير التأملي ككل
الرؤية البصرية	1					
الكشف عن المغالطات	.792**	1				
الوصول إلى استنتاجات	.635**	.591**	1			
إعطاء تفسيرات	.688**	.757**	.745**	1		
وضع حلول مقترحة	.743**	.705**	.757**	.827**	1	
التفكير التأملي ككل	.871**	.883**	.814**	.923**	.913**	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

دلالات ثبات المقياس:

قام المشهراوي(٢٠٠٩) بالتحقق من ثبات المقياس بحساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية(٢٠فقرة)، ودرجات الفقرات الزوجية (٢٠فقرة)، وقدّ بغلت قيمة معامل الثبات بعد التعديل (٠،٨١٦) وهي قيمة مقبولة علميا لاغراض الدراسة. وفي هذه الدراسة تم التاكد من ثبات أداة الدراسة، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test–retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٥٠)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقدّيراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (٣) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمهارات والاداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٣)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمهارات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الرؤية البصرية	.75	0.71
الكشف عن المغالطات	.79	0.81
الوصول إلى استنتاجات	.73	0.70
إعطاء تفسيرات	.77	0.84
وضع حلول مقترحة	.78	0.77
التفكير التأملي ككل	.80	0.94

تصحيح مقياس التفكير التاملي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، ابداً) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقدّ تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من ١,٠٠– ٢,٣٣ قليل

من ٢,٣٤– ٣,٦٧ متوسط

من ٣,٦٨– ٥,٠٠ مرتفع

وقدّ تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (٥) – الحد الأدنى للمقياس (١)

عدد الفئات المطلوبة (٣)

٥–١ / ٣ =١,٣٣

ومن ثم إضافة الجواب (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

ثانيا: مقياس الفاعلية الذاتية الإبداعية:

تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية الإبداعية الذي ترجمه وطوره على البيئة الاردنية (الزعبي، ٢٠١٤)، ويتكون من (٢١) فقرة، ويشمل مجالين رئيسين ،يمثل المجال الرئيس الاول فعالية الذات في التفكير الابداعي الذي يشمل اربعة ابعاد للتفكير الابداعي (فعالية الذات في الطلاقة، والمرونة، والتفاصيل، والاصالة)، حيث تندرج تحت كل بعد ثلاث فقرات ، أمّا المجال الرئيس الثاني فهو فعالية الذات في الاداء الابداعي الذي يشمل ثلاثة ابعاد (فعالية الذات في التعلم للإبداع،

والاتصال والترويج للإبداع، والمحافظة على الشخصية الإبداعية) وتندرج تحت كل بعد أيضاً ثلاث فقرات، ملحق (٤).

دلالات صدق المقياس:

صدق المقياس بصورته الاصلية

يعد المقياس صادقا حيث استخرج له صدق البناء من قبل الزعبي (٢٠١٤)، وتم التاكد من صدقه حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٩) طالبا وطالبة من الصفين السابع والعاشر و (١٢) معلما ومعلمة من مدرسة الملك عبد اله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء، ثم احتسبت معاملات الارتباط بين درجات كل من الطلبة والمعلمين والدرجة على المقياس، وكانت جميع القيم مقبولة.

صدق المقياس في الدراسة الحالية

تم عرض المقياس على عشرة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص وهيئة محكمين من اساتذة علم النفس التربوي والارشاد النفسي من بعض جامعات المملكة الاردنية الهاشمية، كما تم عرضهم في ملحق (٥)، للحصول على الصدق الظاهري للمقياس وكانت آراؤهم ايجابية فيما يخص الفقرات وانها تقيس الفاعلية الذاتية الإبداعية، وبعد استرجاع المقاييس قامت الباحثة باجراء التعديلات المقترحة من المحكمين والاساتذة المختصين من حيث وضوح المعنى ومدى مناسبته للمقياس ولم يتم حذف او اضافة فقرات، وتم تعديل على صياغة الفقرات بناء على طلب المحكمين ذوي الاختصاص قبل توزيعها على الطلبة في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة المفرق، وتكون المقياس بصورته النهائية من (٢١) فقرة ضمن خمسة ابعاد، ملحق (٤). ولاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خاج عينة الدراسة تكونت من (٥٠) طالبا وطالبة، حيث تم تحليل فقرات

المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث ان معامل الارتباط هذا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمهارة التي تنتمي اليه وبين كل مهارة والدرجة الكلية من جهة أخرى،وقدّ تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع المقياس ككل ما بين، وقدّ تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع المقياس ككل ما بين (٠,٣٠-٠,٨٤)، ومع البعد (٠,٩٠-٠,٦٩) والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول(٤)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.83**	.74**	8	.69**	.30*	15	.86**	.77**
2	.76**	.66**	9	.80**	.59**	16	.76**	.70**
3	.81**	.66**	10	.88**	.78**	17	.79**	.52**
4	.78**	.68**	11	.90**	.77**	18	.75**	.62**
5	.80**	.71**	12	.81**	.66**	19	.72**	.74**
6	.77**	.64**	13	.84**	.70**	20	.81**	.70**
7	.71**	.76**	14	.88**	.84**	21	.79**	.49**

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

وقدّ تم حساب معامل الارتباط بين الابعاد مع بعضها البعض ، كما يتضح في الجدول (٥)

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية

	الفاعلية الذاتية في الطلاقة	الفاعلية الذاتية في المرونة	الفاعلية الذاتية في التفاصيل	الفاعلية الذاتية في الاصالة	الفاعلية الذاتية في التعلم للابداع	الفاعلية الذاتية في الاتصال والترويج للابداع	الفاعلية الذاتية في المحافظة على الشخصية الإبداعية	الدرجة الكلية
الفاعلية الذاتية في الطلاقة	1							
الفاعلية الذاتية في المرونة	.703**	1						
الفاعلية الذاتية في التفاصيل	.561**	.461**	1					
الفاعلية الذاتية في الاصالة	.701**	.726**	.519**	1				
الفاعلية الذاتية في التعلم للابداع	.770**	.851**	.496**	.729**	1			
الفاعلية الذاتية في الاتصال والترويج للابداع	.659**	.631**	.557**	.578**	.659**	1		

الفاعلية الذاتية في المحافظة على الشخصية الإبداعية	.620**	.672**	.508**	.691**	.673**	.460**	1	
الدرجة الكلية	.859(**)	.868(**)	.723(**)	.854(**)	.893(**)	.782(**)	.803(**)	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

دلالات ثبات المقياس:

قام الزعبي (٢٠١٤) بتطبيق المقياس واعادة تطبيقه على عينة استطلاعية من الطلبة الموهوبين ومعلميهم فبلغ معامل الثبات للطلبة (0,91) و(0,94) للمعلمين. وتعد معاملات الثبات المستحصلة عالية ومقبولة. مما يفي بأغراض هذه الدراسة وتم التاكد من ثبات أداة الدراسة، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test–retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٥٠)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقدّيراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٦) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٦)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الفاعلية الذاتية في الطلاقة	.74	0.75
الفاعلية الذاتية في المرونة	.69	0.71
الفاعلية الذاتية في التفاصيل	.72	0.69
الفاعلية الذاتية في الاصالة	.71	0.86
الفاعلية الذاتية في التعلم للابداع	.75	0.70
الفاعلية الذاتية في الاتصال والترويج للابداع	.74	0.68
الفاعلية الذاتية في المحافظة على الشخصية الإبداعية	.77	0.68
الدرجة الكلية	.81	0.92

تصحيح مقياس الفاعلية الذاتية الإبداعية:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، ابداً) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقدّ تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من ١,٠٠– ٢,٣٣ قليل

من ٢,٣٤– ٣,٦٧ متوسط

من ٣,٦٨- ٥,٠٠ مرتفع

وقدّ تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (٥) – الحد الأدنى للمقياس (١)

عدد الفئات المطلوبة (٣)

٥-١ / ٣ =١,٣٣

ومن ثم إضافة الجواب (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

اجراءات الدراسة:

١- قامت الباحثة بالاطلاع على الكتب والدراسات التي تناولت التفكير التأملي والفاعلية الذاتية الإبداعية ، والابحاث التي تتحدث عن ذلك الموضوع للاستفادة والاستنارة.

٢- استخدام مقياس التفكير التاملي ومقياس الفاعلية الذاتية الإبداعية وتم استخراج دلالة الصدق والثبات لهما.

٣- قامت الباحثة بتطبيق عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكون من (٥٠) طالبا وطالبة من مدراس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة عجلون.

٤- حصلت الباحثة على اذن خطي من عمادة الدراسات العليا وعلى اذن من مديرية التربية والتعليم بتطبيق الدراسة.

٥- قامت بتوزيع الاستبانات ثم جمع البيانات، واجراء المعالجة الاحصائية؛ للحصول على النتائج. وتحليل البيانات واستخلاص النتائج، وتفسيرها؛ لتقدّم التوصيات، والبحوث المقترحة.

٦- تم توزيع (١٩٠) استبانة على الطلبة من كلا الجنسين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة المفرق .

٧- للتعرف على درجة التقدّير اعتمدت الباحثة على المتوسطات الحسابية لاجابات افراد العينة لتكون مؤشرا على درجة التقدّير وذلك.

٨- تم تقسيم درجات مقياس التفكير التاملي إلى خمسة مستويات (دائما، غالبا، احيانا، نادرا، ابداً)، وفي مقياس الفاعلية الذاتية الإبداعية إلى خمس مستويات (دائما، غالبا، احيانا، نادرا، ابدا) بالاعتماد على معادلة معيار التصحيح الاحصائي.

المعالجة الاحصائية:

بعد الانتهاء من جمع ادوات الدراسة وتطبيقها ثم تفريغ نتائجها واخال البيانات إلى الحاسوب حيث تم استخدام برنامج (spss) لتحليل البيانات كما يلي:

- للإجابة عن السؤال الاول والثالث سيتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني والرابع سيتم استخدام اختبار T– test.
- للإجابة عن السؤال الخامس سيتم استخدام معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التفكير التأملي وفاعلية الذات الإبداعية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالإجابة عن **السؤال الأول : ما مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة المفرق؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢	الكشف عن المغالطات	3.85	1.185	مرتفع
٢	١	الرؤية البصرية	3.80	1.241	مرتفع
٣	٥	وضع حلول مقترحة	3.74	1.272	مرتفع
٤	٤	إعطاء تفسيرات	3.73	1.235	مرتفع
٥	٣	الوصول إلى إستنتاجات	3.64	1.308	متوسط
		التفكير التأملي ككل	3.76	1.158	مرتفع

يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قدّ تراوحت مابين (3.64-3.85)، حيث جاءت الكشف عن المغالطات الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.85)، بينما جاءت مهارة الوصول إلى استنتاجات في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.64)، وبلغ المتوسط الحسابي للتفكير التأملي ككل (3.76).

وقدّ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدّيرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مهارة على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

المهارة الأولى : الرؤية البصرية

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالرؤية البصرية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢	أعطي وصفًا دقيقًا للمفاهيم التي أدرسها وأوضح مكوناتها.	3.90	1.328	مرتفع
٢	٧	أقوم بتوظيف الأفكار التي تعمل على إظهار مكونات المشاكل العلمية التي أقراها.	3.89	1.241	مرتفع
٣	١	أضع أشكلاً ورسومات للموضوعات المثيرة للتفكير.	3.83	1.410	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٤	٤	أميز بين المفاهيم العلمية التي أدرسها من خلال الأشكال والرسومات.	3.82	1.437	مرتفع
٥	٣	أظهر العلاقة بين المفاهيم التي أدرسها باستخدام رسومات توضيحية لها.	3.74	1.348	مرتفع
٦	٦	أقوم بتوظيف الأشكال التوضيحية لتظهر العلاقة بين أجزاء الموضوعات التي أدرسها.	3.70	1.417	مرتفع
٧	٥	أصنف المفاهيم العلمية التي أدرسها من خلال الأشكال والرسومات.	3.68	1.394	مرتفع
		الرؤية البصرية	3.80	1.241	مرتفع

يبين الجدول (٨) ان المتوسطات الحسابية قدّ تراوحت ما بين (3.68-3.90)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢) والتي تنص على "أعطي وصفًا دقيقًا للمفاهيم التي أدرسها وأوضح مكوناتها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.90)، بينما جاءت الفقرة رقم (٥) ونصها "أصنف المفاهيم العلمية التي أدرسها من خلال الأشكال والرسومات" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.68). وبلغ المتوسط الحسابي للرؤية البصرية ككل (3.80).

المهارة الثانية : الكشف عن المغالطات

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمهارة الكشف عن المغالطات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٤	أدرك الأفكار غير المنظمة في الموضوعات التي أدرسها بإعادة تنظيمها.	4.05	1.433	مرتفع
٢	١	أحدد الأخطاء العلمية في الموضوعات التي أدرسها.	3.93	1.186	مرتفع
٣	٨	أحدد الأفكار غير المنطقية في الموضوعات التي أدرسها.	3.90	1.348	مرتفع
٤	٥	أبحث عن جوانب النقص في الموضوعات التي أدرسها بإكمال النقص الموجود بها.	3.86	1.218	مرتفع
٥	٦	أدقق في صدق المعلومات التي أقراها من حيث (الصحة–الحداثة–قابلية التحقيق).	3.79	1.394	مرتفع
٦	٣	أعمل على تعديل التصورات الخاطئة في الموضوعات التي أقراها.	3.78	1.193	مرتفع
٧	٧	أبحث عن جوانب الغموض في الموضوعات التي أقراها بتوضيحه.	3.77	1.357	مرتفع
٨	٢	أحدد العلاقات غير الصائبة في الموضوعات التي أدرسها.	3.76	1.353	مرتفع

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
مرتفع	1.185	3.85	الكشف عن المغالطات		

يبين الجدول (٩) ان المتوسطات الحسابية قدّ تراوحت ما بين (3.76-4.05)، حيث جاءت الفقرة رقم (٤) والتي تنص على "أدرك الأفكار غير المنظمة في الموضوعات التي أدرسها بإعادة تنظيمها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.05)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢) ونصها "أحدد العلاقات غير الصائبة في الموضوعات التي أدرسها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.76). وبلغ المتوسط الحسابي للكشف عن المغالطات ككل (3.85).

المهارة الثالثة : الوصول إلى استنتاجات

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمهارة الوصول إلى استنتاجات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
مرتفع	1.462	3.86	أجتهد لأصل إلى نتائج واضحة مبنية على أسس منطقية.	١	١
متوسط	1.359	3.64	أنظم الأفكار في الموضوعات المختلفة للوصول إلى استنتاجات منطقية.	٣	٢
متوسط	1.328	3.61	أصدر حكماً على صحة الاستنتاجات والحقائق التي اكتشفتها.	٢	٣

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
متوسط	1.414	3.59	أستخدم التسلسل المنطقي للأفكار للوصول إلى استنتاجات منطقية.	٤	٤
متوسط	1.424	3.53	أقوم بتوظيف الخبرات للوصول إلى استنتاجات صحيحة.	٥	٥
متوسط	1.308	3.64	الوصول إلى استنتاجات		

يبين الجدول (١٠) ان المتوسطات الحسابية قدّ تراوحت مابين (3.53-٣,٨٦)، حيث جاءت الفقرة رقم (١) والتي تنص على "أجتهد لأصل إلى نتائج واضحة مبنية على أسس منطقية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.35)، بينما جاءت الفقرة رقم (٥) ونصها "أقوم بتوظيف الخبرات للوصول إلى استنتاجات صحيحة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.53). وبلغ المتوسط الحسابي للوصول إلى استنتاجات ككل (3.64).

المهارة الرابعة: إعطاء تفسيرات

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمهارة إعطاء تفسيرات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
مرتفع	1.207	3.82	أبحث عن التفسيرات المقنعة التي نصل عن طريقها إلى حلول صحيحة.	٨	١

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٢	٣	أفسر المواقف والآراء والأحداث التي تحتاج إلى تمعن وتفكير عميق.	3.77	1.402	مرتفع
٢	٥	أربط الملاحظات بالاستنتاجات لأتوصل إلى تفسيرات منطقية.	3.77	1.413	مرتفع
٢	٦	أحلل المواقف العلمية بشكل واضح بعيد عن العشوائية.	3.77	1.257	مرتفع
٢	١١	أقرأ الموضوعات التي تحتاج إلى تفسيرات علمية صعبة أحاول أن أفسر معناها	3.77	1.438	مرتفع
٦	١	أبحث عن المعلومات التي تساعد على اكتشاف الحقائق.	3.74	1.504	مرتفع
٦	١٠	أعطي تفسيرات ذات معنى للموضوعات التي أدرسها.	3.74	1.386	مرتفع
٨	٩	أعطي تفسيرات متكاملة ومترابطة عن الموضوعات التي أدرسها .	3.70	1.301	مرتفع
٩	٤	أهتم بجميع الموضوعات العلمية التي تحتاج إلى تفسيرات منطقية.	3.69	1.345	مرتفع
٩	٧	أبحث عن الترابط العلمي بين الموضوعات التي أدرسها للوصول إلى تفسيرات علمية.	3.69	1.356	مرتفع
١١	٢	أضع تفسيرات للحقائق بعد التمعن والتفكير فيها.	3.60	1.428	متوسط
		إعطاء تفسيرات	3.73	1.235	مرتفع

يبين الجدول (١١) ان المتوسطات الحسابية قدّ تراوحت ما بين (3.60-3.82)، حيث جاءت الفقرة رقم (٨) والتي تنص على "أبحث عن التفسيرات المقنعة التي نصل عن طريقها إلى حلول صحيحة." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.82)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢) ونصها "أضع تفسيرات للحقائق بعد التمعن والتفكير فيها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.60). وبلغ المتوسط الحسابي لإعطاء تفسيرات ككل (3.73).

المهارة الخامسة : وضع حلول مقترحة

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمهارة وضع حلول مقترحة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٥	أطرح أكثر من حل للموضوعات لأصل من خلالها للحل الأمثل.	3.94	1.408	مرتفع
٢	١	أفضل المواضيع التي تحتاج إلى التخيل والتنبؤ لأتوصل إلى حلول منطقية.	3.91	1.436	مرتفع
٣	٨	أمعن التفكير في المواضيع التي تحتاج إلى حلول مميزة وتفكير عميق.	3.78	1.318	مرتفع
٤	٦	أضع الأسئلة التي أتوقع نتائجها.	3.77	1.373	مرتفع
٥	٢	أطرح أفكار جديدة تساعد لأتوصل إلى حلول منطقية.	3.76	1.353	مرتفع
٦	٧	أضع حلولاً مقنعة من خلال ربط الخبرات الحالية	3.74	1.374	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		بالخبرات السابقة.			
٧	٩	أخذ الوقت الكافي في التفكير لأصل إلى حلول سليمة.	3.68	1.524	مرتفع
٨	٣	أحاول ربط جميع جوانب الموضوعات لأتوصل إلى حلول مقنعة.	3.64	1.385	متوسط
٩	٤	أضع الفروض المنطقية وأختبر صحتها وأستبعد غير المنطقي منها.	3.47	1.380	متوسط
		وضع حلول مقترحة	3.74	1.272	مرتفع

يبين الجدول (١٢) ان المتوسطات الحسابية قدّ تراوحت مابين (3.47-3.94)، حيث جاءت الفقرة رقم (٥) والتي تنص على "أطرح أكثر من حل للموضوعات لأصل من خلالها للحل الأمثل" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.94)، بينما جاءت الفقرة رقم (٤) ونصها "أضع الفروض المنطقية وأختبر صحتها وأستبعد غير المنطقي منها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.47). وبلغ المتوسط الحسابي لوضع حلول مقترحة ككل (3.74).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني : هل يختلف مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق باختلاف جنسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق

حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للكشف عن دلالة الجنس على مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الرؤية البصرية	انثى	116	3.92	1.185	1.614	196	.108
	ذكر	82	3.63	1.306			
الكشف عن المغالطات	انثى	116	3.94	1.140	1.218	196	.225
	ذكر	82	3.73	1.242			
الوصول إلى استنتاجات	أنثى	116	3.71	1.255	.820	196	.413
	ذكر	82	3.55	1.382			
إعطاء تفسيرات	انثى	116	3.81	1.197	1.004	196	.316
	ذكر	82	3.63	1.287			
وضع حلول مقترحة	انثى	116	3.90	1.192	2.089	196	.038
	ذكر	82	3.52	1.353			

التفكير التأملي ككل	انثى	116	3.86	1.106	1.478	196	.141
	ذكر	82	3.61	1.219			

يتبين من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) تعزى للجنس في جميع المهارات وفي الدرجة الكلية، باستثناء مهارة وضع حلول مقترحة، وجاءت الفروق لصالح الإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاناث (٣،٩٠) أمّا الذكور فقدّ بلغ المتوسط الحسابي (٣،٥٢) .

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث : ما هو مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢	الفاعلية الذاتية في الأداء الإبداعي	3.83	1.224	مرتفع

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٢	١	الفاعلية الذاتية في التفكير الإبداعي	3.81	1.181	مرتفع
		الفاعلية الذاتية الإبداعية ككل	3.82	1.177	مرتفع

يبين الجدول (١٤) أن المتوسطات الحسابية قدّ تراوحت مابين (3.81-٣,٨٣)، حيث جاء مجال الفاعلية الذاتية في الأداء الإبداعي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٨٣)، بينما جاء مجال الفاعلية الذاتية في التفكير الإبداعي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.82)، وبلغ المتوسط الحسابي للفاعلية الذاتية الإبداعية ككل (٣,٨٢).

وقدّ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدّيرات أفراد عينة الدراسة على ابعاد كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

أولا: مجال الفاعلية الذاتية في التفكير الإبداعي

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الفاعلية الذاتية في التفكير الإبداعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	الفاعلية الذاتية في الطلاقة	3.97	1.208	مرتفع
٢	٢	الفاعلية الذاتية في المرونة	3.88	1.274	مرتفع

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٣	٤	الفاعلية الذاتية في الأصالة	3.81	1.300	مرتفع
٤	٣	الفاعلية الذاتية في التفاصيل	3.57	1.269	متوسط
٥	٥	الفاعلية الذاتية في التفكير الإبداعي	3.81	1.181	مرتفع

يبين الجدول (١٥) أن المتوسطات الحسابية قدّ تراوحت ما بين (3.57-3.97)، حيث جاء مجال الفاعلية الذاتية في الطلاقة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.97)، بينما جاء مجال الفاعلية الذاتية في التفاصيل في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.57)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الفاعلية الذاتية في التفكير الإبداعي ككل (3.81).

وقدّ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدّيرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول : الفاعلية الذاتية في الطلاقة

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الفاعلية الذاتية في الطلاقة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	أقدّم العديد من الحلول المحتملة	4.10	1.286	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		للمشكلة التي تواجهني			
١	٣	أفكر في أكثر من إجابة للمشكلة الصعبة التي تواجهني	4.10	1.226	مرتفع
٣	٢	أتوصل إلى الحل الصعب للمشكلة من خلال الاستنتاجات المتعلقة بها	3.71	1.375	مرتفع
		الفاعلية الذاتية في الطلاقة	3.97	1.208	مرتفع

يبين الجدول (١٦) أن المتوسطات الحسابية قدّ تراوحت مابين (4.10-3.71)، حيث جاءت الفقرتان (١ و٣) ونصهما "أقدّم العديد من الحلول المحتملة للمشكلة التي تواجهني"، و"أفكر في أكثر من إجابة للمشكلة الصعبة التي تواجهني" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.10)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢) والتي تنص على"أتوصل إلى الحل الصعب للمشكلة من خلال الاستنتاجات المتعلقة بها" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.71)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الفاعلية الذاتية في الطلاقة ككل (3.97).

البعد الثاني : الفاعلية الذاتية في المرونة

جدول (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الفاعلية الذاتية في المرونة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٤	أقدّم حلول متنوعة حيال أية مشكلة تواجهني	3.94	1.427	مرتفع
٢	٥	أستجيب للمشكلات بطرق مختلفة ومتناسبة مع خصوصية كل مشكلة	3.85	1.208	مرتفع
٣	٦	أفكر بأكثر من نمط حول المشكلات مع الأخذ بالاعتبار طبيعة المشكلة	3.84	1.418	مرتفع
		الفاعلية الذاتية في المرونة	3.88	1.274	مرتفع

يبين الجدول (١٧) أن المتوسطات الحسابية قدّ تراوحت ما بين (3.84-3.94)، حيث جاءت الفقرة رقم (٤) والتي تنص على "أقدّم حلول متنوعة حيال أية مشكلة تواجهني" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.94)، بينما جاءت الفقرة رقم (٦) والتي تنص على " أفكر بأكثر من نمط حول المشكلات مع الأخذ بالاعتبار طبيعة المشكلة " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.84)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الفاعلية الذاتية في المرونة ككل (3.88).

البعد الثالث : الفاعلية الذاتية في التفاصيل

جدول (١٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الفاعلية الذاتية في التفاصيل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٧	أفكر في إيجاد طرق مقنعة للدفاع عن أفكاري غير المألوفة للآخرين من خلال الانطلاق مما يعرفونه مسبقا	4.02	1.264	مرتفع
٢	٩	لدي القدّرة على رواية قصص الآخرين المستندة إلى أحلامهم بشكل تام حتى لو كانت ناقصة	3.43	1.529	متوسط
٣	٨	أتحدث مع أصدقائي عن أفكاري الطائشة وأجعلهم يؤمنون بأنها سليمة ومعقولة	3.25	1.562	متوسط
		الفاعلية الذاتية في التفاصيل	3.57	1.269	متوسط

يبين الجدول (١٨) أن المتوسطات الحسابية قدّ تراوحت ما بين (3.25-4.02)، حيث جاءت الفقرة رقم (٧) والتي تنص على " أفكر في إيجاد طرق مقنعة للدفاع عن أفكاري غير المألوفة

للآخرين من خلال الانطلاق مما يعرفونه مسبقا" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.02)، بينما جاءت الفقرة رقم (٨) والتي تنص على " أتحدث مع أصدقائي عن أفكاري الطائشة وأجعلهم يؤمنون بأنها سليمة ومعقولة" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.25)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الفاعلية الذاتية في التفاصيل ككل (٣,٥٧).

البعد الرابع : الفاعلية الذاتية في الأصالة

جدول (١٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الفاعلية الذاتية في الأصالة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١٠	أشعر أنني الافضل في المجموعة عندما يتعلق الأمر بتقدّيم مقترحات متميزة حول موضوع ما.	3.95	1.368	مرتفع
٢	١١	أتوصل إلى حل جديد قبل أن يتوصل إليه الآخرون	3.76	1.318	مرتفع
٣	١٢	أتفوق على الآخرين في تخيل الأفكار الجديدة	3.72	1.442	مرتفع
		الفاعلية الذاتية في الأصالة	3.81	1.300	مرتفع

يبين الجدول (١٩) أن المتوسطات الحسابية قدّ تراوحت مابين (3.72–3.95)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على "أشعر أنني الأفضل في المجموعة عندما يتعلق الأمر بتقدّيم مقترحات متميزة حول موضوع م" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.95)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٢) والتي تنص على "أتفوق على الآخرين في تخيل الأفكار الجديدة" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.72)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الفاعلية الذاتية في الأصالة ككل (3.81).

ثانيا: الفاعلية الذاتية في الأداء الإبداعي

جدول (٢٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الفاعلية الذاتية في التفكير الإبداعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	الفاعلية الذاتية في التعلم للإبداع	3.91	1.252	مرتفع
٢	٣	الفاعلية الذاتية في المحافظة على الشخصية الإبداعية	3.90	1.279	مرتفع
٣	٢	الفاعلية الذاتية في الاتصال و الترويج للإبداع	3.69	1.298	مرتفع
		الفاعلية الذاتية في الأداء الإبداعي	3.83	1.224	مرتفع

يبين الجدول (٢٠) أن المتوسطات الحسابية قدّ تراوحت مابين (3.69-3.91)، حيث جاء مجال الفاعلية الذاتية في الاتصال والترويج للإبداع في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.91)، بينما جاء مجال الفاعلية الذاتية في الاتصال و الترويج للإبداع في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.69)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الفاعلية الذاتية في الأداء الإبداعي ككل (3.83).

وقدّ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدّيرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الخامس : الفاعلية الذاتية في التعلم للإبداع

جدول (٢١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الفاعلية الذاتية في التعلم للإبداع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١٣	اسعى لفهم الشيء الذي أريد تعلم القيام به	4.04	1.342	مرتفع
٢	١٤	أبدأ بالتعلم لعمل الشيء حتى إذا واجهتني عقبات حيال ذلك	3.89	1.274	مرتفع
٣	١٥	أتعلم كيف أكون قادرا على عمل الأشياء الجديدة	3.81	1.401	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		الفاعلية الذاتية في التعلم للإبداع	3.91	1.252	مرتفع

يبين الجدول (٢١) أن المتوسطات الحسابية قدّ تراوحت مابين (3.81-٤,٠٤)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٣) والتي تنص على "اسعى لفهم الشيء الذي أريد تعلم القيام به" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٠٤)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٥) والتي تنص على "أتعلم كيف أكون قادرا على عمل الأشياء الجديدة" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٨١)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الفاعلية الذاتية في التعلم للإبداع ككل (٣,٩١).

البعد السادس: الفاعلية الذاتية في الإتصال و الترويج للإبداع

جدول (٢٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الفاعلية الذاتية في الاتصال والترويج للإبداع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١٨	أتواصل مع الآخرين لإقناعهم بأن الذي عملته هو الأفضل	3.74	1.389	مرتفع
٢	١٦	أبتكر الأشياء غير المألوفة التي ستنال استحسان الآخرين	3.73	1.391	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٣	١٧	أستطيع العثور على المستمعين الذين يمكنهم نقل الأفكار الجديدة بسهولة لغيرهم في المجتمع	3.59	1.370	متوسط
		الفاعلية الذاتية في الاتصال و الترويج للإبداع	3.69	1.298	مرتفع

يبين الجدول (٢٢) أن المتوسطات الحسابية قدّ تراوحت مابين (3.59–٣,٧٤)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٨) والتي تنص على "أتواصل مع الآخرين لإقناعهم بأن الذي عملته هو الأفضل"، في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.74)، بينما جاءت الفقرة رقم (17) والتي تنص على "أستطيع العثور على المستمعين الذين يمكنهم نقل الأفكار الجديدة بسهولة لغيرهم في المجتمع" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.59)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال الفاعلية الذاتية في الاتصال و الترويج للإبداع ككل (3.69).

البعد السابع : الفاعلية الذاتية في المحافظة على الشخصية الإبداعية

جدول (٢٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الفاعلية الذاتية في المحافظة على الشخصية الإبداعية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١٩	أمتلك دافعية ابتكار أفكار جديدة	4.05	1.364	مرتفع
٢	٢٠	أستمتع باقتراح أفكار جديدة بعد رؤية أفكار الآخرين	3.96	1.347	مرتفع
٣	٢١	أحتفظ بتساؤلاتي حول بعض الأشياء حتى لو عملت فترات طويلة	3.68	1.516	مرتفع
		الفاعلية الذاتية في المحافظة على الشخصية الإبداعية	3.90	1.279	مرتفع

يبين الجدول (٢٣) أن المتوسطات الحسابية قدّ تراوحت مابين (4.14-4.51)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٩) والتي تنص على "أمتلك دافعية ابتكار أفكار جديدة" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٠٥)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢١) والتي تنص على "أحتفظ بتساؤلاتي حول بعض الأشياء حتى لو عملت فترات طويلة" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٨)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الفاعلية الذاتية في الاتصال و الترويج للإبداع ككل (٣,٩٠).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع : "هل تختلف فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق باختلاف جنسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (٢٤) يوضح ذلك.

جدول (٢٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للكشف عن دلالة الجنس على فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الفاعلية الذاتية في الطلاقة	انثى	116	4.08	1.156	1.516	196	.131
	ذكر	82	3.82	1.269			
الفاعلية الذاتية في المرونة	انثى	116	3.94	1.224	.783	196	.434
	ذكر	82	3.79	1.343			
الفاعلية الذاتية في التفاصيل	انثى	116	3.68	1.255	1.450	196	.149
	ذكر	82	3.41	1.280			
الفاعلية الذاتية في الأصالة	انثى	116	3.91	1.267	1.283	196	.201
	ذكر	82	3.67	1.341			

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الفاعلية الذاتية في التعلم للإبداع	انثى	116	3.95	1.221	.500	196	.617
	ذكر	82	3.86	1.301			
الفاعلية الذاتية في الاتصال والترويج للإبداع	أنثى	116	3.75	1.253	.850	196	.396
	ذكر	82	3.59	1.363			
الفاعلية الذاتية في المحافظة على الشخصية الإبداعية	انثى	116	3.97	1.203	.952	196	.342
	ذكر	82	3.79	1.380			
الفاعلية الذاتية في التفكير الإبداعي	انثى	116	3.90	1.141	1.342	196	.181
	ذكر	82	3.67	1.229			
الفاعلية الذاتية في الأداء الإبداعي	انثى	116	3.89	1.170	.803	196	.423
	ذكر	82	3.75	1.298			
الفاعلية الذاتية الإبداعية ككل	انثى	116	3.90	1.127	1.126	196	.261
	ذكر	82	3.70	1.243			

يتبين من الجدول (٢٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) تعزى للجنس في جميع الابعاد.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس : هل توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى التفكير التأملي وفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مستوى التفكير التأملي وفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق، والجدول (٢٥) يوضح ذلك.

جدول (٢٥)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى التفكير التأملي وفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق

		الرؤية البصرية	الكشف عن المغالطات	الوصول إلى إستنتاجات	إعطاء تفسيرات	وضع حلول مقترحة	التفكير التأملي ككل
الفاعلية الذاتية في التفكير الإبداعي	معامل الارتباط ر	.847**	.845**	.760**	.818**	.793**	.875**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	198	198	198	198	198	198
الفاعلية الذاتية في الأداء الإبداعي	معامل الارتباط ر	.843**	.861**	.736**	.788**	.744**	.853**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	198	198	198	198	198	198
الفاعلية الذاتية الإبداعية ككل	معامل الارتباط ر	.861**	.868**	.764**	.820**	.786**	.882**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	198	198	198	198	198	198

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٢٥) وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين مستوى التفكير التأملي وفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق، حيث تبين وجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بين مستوى التفكير التأملي بأبعاده وبالدرجة الكلية، وأيضاً تبين وجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بين مستوى الفاعلية الذاتية الإبداعية بابعاده وبالدرجة الكلية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة المفرق وعلاقته بالفاعلية الذاتية الإبداعية، كما يتضمن التوصيات المقترحة في ضوء النتائج التي خرجت بها الدراسة:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة المفرق؟"

أشارت نتائج هذا السؤال إلى أنّ مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة المفرق جاء بمستوى مرتفع حيث جاء كل من مجال (الكشف عن المغالطات، الرؤية البصرية، وضع حلول مقترحة وإعطاء تفسيرات مقنعة) بمستوى مرتفع، أمّا مجال " الوصول إلى إستنتاجات" جاء بمستوى متوسط. وهذه النتيجة الإيجابية تدل على أن الطلبة الموهوبين لديهم مستوى مرتفع من التفكير التأملي من حيث تنظيم الأفكار والتسلسل المنطقي والقدّرة على توظيف الخبرات وإعطاء حكم على استنتاجاتهم.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدة أسباب أهمها:

- تميز الطلبة الموهوبين بالقدّرة على تحديد العلاقات غير المنطقية والخاطئة، وتحديد جوانب الغموض والنقص في الأفكار.
- وجود الطالب الموهوب في بيئة صفية تشجع على التفكير التأملي، وتنمي لديه القدّرة البصرية، حيث يشجع المعلم الطالب على إعطاء وصف دقيق للمفاهيم وإظهار العلاقة بينها

وتوظيف الأفكار والأشكال التوضيحية وتحديد الفجوات بين الموضوعات المختلفة من أجل الاستنتاج وإعطاء التفسيرات، كما يشجع الطالب على تنظيم الأفكار والتسلسل المنطقي.

- قدّرة الطلبة المتفوقين على التخيل والتنبؤ، وربط جوانب الموضوعات وطرح أكثر من حل للموضوع ليتسنى لهم اختيار الحل الأمثل، كما يتميزون بالقدّرة على وضع الفروض الصحيحة ووضع الأسئلة التي تتوقع الحل الصحيح، ولديهم القدّرة على الوصول للحلول السليمة، واستخدام الطلبة اسلوب التفكير العلمي في حل مشكلات مواقفهم.
- أن الطالب الموهوب ذو القدّرة التأملية العالية يمتاز بمستويات عليا من حيث القدّرات العقلية، ويتمتع بمستويات مرتفعة من التفكير، ويعطي أهمية كبيرة لأوجه النشاط العقلي وهو شخص جاد يلزم نفسه بنظامٍ معين يضعه لنفسه، وذو قدّرة على تحمل الغموض، ويمتاز بذكاء وتحصيل عاليين ويملك ذاكرة قوية، فهو قادر على حفظ المعلومات واسترجاعها ومعالجتها، ويمتاز أيضاً بتنظيم الأفكار والتسلسل المنطقي، والقدّرة على توظيف الخبرات والبعد عن التخمين، والقدّرة على إعطاء حكم على صحة الاستنتاجات، وهذا كله يؤهله للمرور في الخبرات الدراسية والتفوق فيها دون عناء أو صعوبه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **ليزا (٢٠١١)** والتي بينت نتائجها ان التعلم القائم على حل المشكلات يعزز تطوير التفكير التأملي لدى طلبة السنة الاولى بصورة مختصرة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: هل يختلف مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق باختلاف جنسهم؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع المهارات وفي الدرجة الكلية، باستثناء مهارة وضع حلول مقترحة، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة البيئة الثقافية والتعليمية في محافظة المفرق، حيث اصبحت النظرة للذكور والإناث نظرة متشابهة من حيث العدالة والمساواة في التعليم، بالإضافة إلى تقارب الظروف التعليمية التي يمر بها الجنسين حيث أن الإهتمام بالطالبات يقابله اهتمام بالطلبة في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز. كما تعزو أن النتيجة جاءت لصالح الإناث في مهارة وضع الحلول المقترحة قد تعود إلى تريث الإناث في تحليل وصنع القرارات المتخذة لحل المشكلات.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة سيناي (٢٠١٣) والتي بينت ان الطالبات لديهن مستويات اعلى في مهارات التفكير التأملي من الطلبة، كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (عفانة واللولو، ٢٠٠٢)، والتي بينت نتائجها أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات.ولم توجد هناك دراسة اتفقت مع نتائج هذه الدراسة في حدود علم الباحثة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: ما هو مستوى فعالية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق؟

أشارت نتائج هذا السؤال إلى أنّ مستوى فعالية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق جاء بمستوى مرتفع.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى المحيط الاجتماعي المحفز للطالب الموهوب كالمعلمين والأهل والأصدقاء أحياناً، الأمر الذي قدّ ينعكس إيجاباً في رفع مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين؛ حيث أن زيادة التغذية الراجعة الإيجابية من المعلمين ترفع مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى طلبتهم، كما أن اهتمام الاخرين بالاستماع لأفكار الموهوب غير المألوفة تزيد القدّرة الإبداعية لدى الموهوبين، وتحفزهم أكثر لإيجاد طرق للدفاع عن أفكارهم الجديدة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزعبي (٢٠١٤)، والتي بينت أن مستوى فاعلية الذات الإبداعية للطلبة الموهوبين و معلميهم كان مرتفعاً، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hsu,sheng-Tsung & H-Liang,2011) والتي أشارت ان الموظفين مع مستوى عالٍ من الفاعلية الذاتية الإبداعية لديهم مستوى عال من السلوك الابداعي في العمل، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الزعبي (٢٠١٥)، والتي بينت وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في فاعلية الذات الإبداعية وبعديها والدافع المعرفي وبعديه حب الاستطلاع والاكتشاف لصالح المجموعة التجريبية.

وكما تتفق أيضاً هذه النتيجة مع دراسة ماثيسن (٢٠٠٩) حيث بينت النتائج ارتفاع مستويات الكفاءة الذاتية بشكل كبير لكل من طلاب وموظفي البلدية.ولم توجد هناك دراسة اختلفت مع نتائج هذه الدراسة في حدود علم الباحثة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل تختلف فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق باختلاف جنسهم؟

قد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في جميع الابعاد. وقدّ يعزى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات الإبداعية تعزى للجنس إلى تشابه القدّرات الإبداعية للطلاب الموهوبين، بالإضافة إلى تشابه الظروف التي يخضع لها الطلبة الموهوبون في القبول في الملك عبدالله الثاني للتميز من حيث المعدل الدراسي والذكاء والقدّرة الإبداعية، وفي المناهج، وطرق التدريس حيث يدرسهم نفس المعلمين، حتى انهم يدرسون في نفس البناء المدرسي، وقدّ يكون دور الأهل والمجتمع والمعلمين مع الجنسين إيجابي في الدعم والتحفيز والطموح مما يقلل من الفوارق الجنسية بين الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزعبي (٢٠١٤)، والتي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة ومعلميهم تعزى للجنس.

واختلفت هذه النتائج مع دراسة بيغيتو (٢٠٠٦)، التي اشارت نتائجها إلى ان الفاعلية الذاتية الإبداعية لدى الإناث كانت اقل منها لدى الذكور.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى التفكير التأملي وفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق؟

أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين مستوى التفكير التأملي وفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة المفرق ، حيث تبين وجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بين مستوى التفكير التأملي بأبعاده وبالدرجة الكلية، وأيضاً

تبين وجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بين مستوى الفاعلية الذاتية الإبداعية بابعاده و بالدرجة الكلية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الارتباط الوثيق بين فاعلية الذات والتفكير، ويظهر ذلك من خلال إعطاء الطلبة الموهوبين درجة مرتفعة من فاعلية الذات الإبداعية لديهم، وأيضاً كانت نسبة مستوى التفكير التأملي مرتفعة، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ان الطلبة الموهوبين يستخدمون اسلوب التفكير العلمي في حياتهم اليومية لأنهم من الطلبة المتفوقين، فيتفحصون ويتبصرون وجهات النظر المطروحة قبل اتخاذ القرار فيه، كما انهم يتفهمون طبيعة المشكلة غير المألوفة عند عرضها مع وجهات النظر المخالفة، لذلك نجد ان لديهم احترام عالي لذاتهم، فهم طلاب تم تصنيفهم على انهم موهوبون، وبالتالي تزداد رغبتهم بتطوير ذاتهم وشخصياتهم، حيث يهتمون بتعلم المهارات والخبرات وهذا كله يكمن في صلب عملية التفكير التأملي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **Senay (2013)** والتي بينت وجود علاقة ايجابية بين مهارات التفكير التأملي والنجاح في الرياضيات. وكما وتتفق هذه النتيجة مع (Bat & Kilvilcm ,2013) والتي بينت ان هناك علاقة ايجابيه ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة ومهارة حل المشكلة والتفوق الأكاديمي في الرياضيات ودورات الهندسة.

وتتفق أيضاً هذه النتيجة مع دراسة شين (٢٠١٣) والتي بينت وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين القدّرة الإبداعية والمهنية والادارة الذاتية، وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hsu,sheng-Tsung & H-Liang,2011) والتي بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات المهارات الإجتماعية وأبعادها المختلفة وبين درجات فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين و العاديين على حد سواء.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بيغيتو(٢٠٠٦) والتي بينت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين فاعلية الذات الإبداعية وكل من توجهات الطلبة نحو الإتقان، ومعتقدّاتهم حول أدائهم الإبداعي والتغذية الراجعة من معلميهم حول هذا الأداء،

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الثقفي والحموري وعصفور (٢٠١٣) والتي بينت عدم وجود علاقة ارتباطيه بين القيم الإجتماعية والتفكير التأملي.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج فإنه يمكن تقدّيم بعض التوصيات الآتية:

١. الخروج عن الطريقة التقليدية في التدريس، والإهتمام بأساليب التدريس الفعالة والمواد الدراسية التي تحفّز على التأمل عند الطلبة، ودمج مهارات التفكير التأملي في اساليب واستراتيجيات التدريس في المناهج.
٢. زيادة الإهتمام بالتجارب العلمية واستخدام الوسائل التعليمية لدورها في دفع الطلبة نحو التعلم والتفكير وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الدراسة.
٣. الإهتمام ببرامج إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة، خاصة فيما يتعلق بتنمية قدّراتهم التأملية الذاتية وجعلهم قادرين على اكتشاف القدّرات التفكيرية المتميزة عند تلاميذهم الموهوبين والتعامل معها بصورة صحيحة.
٤. تدريب معلمي الطلبة الموهوبين على الوسائل التي من شأنها رفع مستوى فاعليتهم وفاعلية الذات الإبداعية للطلبة الموهوبين.

المصادر والمراجع

العبادلة، الاء، **اثر توظيف قبعات التفكير الست في تدريس العلوم على مستوى التحصيل ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر بمحافظة خان يونس**، رسالة ماجستير غير منشورة،(٢٠١٣)، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

إبراهيم، مجدي عزيز، **التفكير من منظور تربوي تعريفه – طبيعته – مهارته- تنميته – أنماطه**،ط١(٢٠٠٥)،: عالم الكتب، القاهرة، مصر.

ابو غزال، معاوية وعلاونه، شفيق، **العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الاساسية في محافظة اربد**. مجلة العلوم التربوية- جامعة دمشق، ٢٦(٤)، ٢٨٥-٣١٧، (٢٠١٠).

الاستاذ، محمود، **مستوى القدّرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة، مجلة جامعة الأزهر بغزة**، سلسلة العلوم الإنسانية،١٣ (١)، ١٣٢٩-١٣٧٠، (٢٠١١).

الثقفي، عبدالله والحموري، خالد وعصفور، قيس، **القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات والعاديات في جامعة الطائف**. المجلة العربية لتطوير التفوق- جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، العدد (٦) ، ٧٠-٥٣، (٢٠١٣).

الجدبة، صفية، **فاعلية توظيف استراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الاساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة ، (٢٠١٢)، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

الحارثي، حصة، **أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، (٢٠١١)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الحبشي، محمد، **اثر استخدام بعض فنيات العلاج السلوكي المعرفي في تحسين الكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية- دراسة تجريبية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، (٢٠٠٧)، جامعة المنصورة، مصر.

الحلاق، علي، **اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية وإستراتيجية تدريسية**،ط١ ،(٢٠١٠)، :دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

الديب، ماجد، **فعالية برنامج مقترح في تنمية التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة**، رسالة دكتوراه غير منشورة،(٢٠٠٢)، جامعة عين شمس، كلية البنات، غزة.

الزبيدي، بلال، **أثر برنامج تعليمي – تعلمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في اكتساب المفاهيم وتنمية التفكير التأملي والقيم العلمية لدى الطلبة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، (٢٠١٤)، جامعة بغداد، العراق.

الزبيري، شريفة، فاعلية استخدام حافظة "عينات عمل المعلم" في تنمية التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، ٣ (١٢): ٩٦-١١٣، (٢٠١٤).

الزعبي، احمد، **اثر التدريب على تعليم التفكير الابداعي في تنمية فاعلية الذات الإبداعية والدافع المعرفي لدى طالبات كلية الاميرة عالية الجامعية**، بحث قيد النشر في مجلة العلوم التربوية، جامعة الكويت(٢٠١٥).

الزعبي، أحمد، **فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم في الاردن**، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، ١٠(٤): ٤٨٨-٤٧٥، (٢٠١٤).

الزيات، فتحي، **البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها، سلسلة علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات**، ٦ (٢)، ٥٣٠-٤٩١، (٢٠٠١).

السرور، ناديا ، **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**،**ط١** ،(2010) : دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

السليم، ملاك، **فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طلبات المرحلة الثانوية**، دراسات في المناهج وطرق التدريس: ٨٩-١٤٧، (٢٠٠٩).

السيد، نبيل، وأبو الوفا، محمد، (٢٠١٥)، **التنبؤ بالتفكير الاخلاقي من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الاكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الازهر بالقاهرة**، كلية العلوم التربوية، ٢(٣).

الشريدة، محمد، وبشارة، موفق،**التفكير المركب وعلاقته ببعض المتغيرات، دراسة ميدانية لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال**، مجلة جامعة دمشق، ٢٦ (٣)، (٢٠١٠).

الشيخلي، عبد القادر، **تنمية التفكير الابداعي**،ط١ ،(٢٠٠١)،: وزارة الشباب، عمان.

العدل، عادل، **تحليل المسار للعلاقة بيم مكونات القدّرة على حل المشكلات الاجتماعية وكلا من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢٥): ١١٨-١٤٩، (٢٠٠١).

العماوي، جيهان، **أثر استخدام طريقة لعب الادوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، (٢٠٠٩)،الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

الفتلاوي، جوذر وهادي، ثابت، **أثر مهارات التفكير التأملي في الاداء التعبيري لدى طالب الصف الرابع العلمي.** مجلة كلية التربية للعلوم الانسانية – جامعة بابل، (١٨)، ٥٤٣- ٥٦١، (٢٠١٤).

القطراوي، عبدالعزيز، **أثر استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، (٢٠١٠)،كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزه، فلسطين.

المزروع، ليلى، **فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى**، مجلة العلوم النفسية والتربوية –البحرين، ٨ (٤): -٦٩ ٨٩، (2007).

المشهراوي، بسام، **الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة**،رسالة ماجستيرغير منشورة، (٢٠٠٩)، جامعة الأزهر ،غزة.

المنسي، محمود، **الابداع والموهبة في التعليم**،ط١ ،(٢٠٠٣)،: دار المعرفة، الاسكندرية، مصر.

النشاوي، كمال احمد، **فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية. (مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة)**، (٢٠٠٦)، كلية التربية النوعية، جامعة المنصور، ١٢-١٣ ابريل.

النفعي، معتوق عبدالله، **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، (٢٠١٠)، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

اليوسف، رامي، **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة و التحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات .** مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية- الجامعة الاسلامية، المجلد ٢١ (١): ٣٦٥-٣٢٧، (٢٠١٣).

بشارة، الجراح، العتوم عدنان يوسف، **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، ط٢، (٢٠٠٩)،: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

جروان، فتحي، **تعليم تفكير**، ط١، (١٩٩٩)، : دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن.

جروان، فتحي عبد الرحمن، **الموهبة والتفوق والإبداع**،ط١ ،(٢٠٠٢)،: دار الكتاب الجامعي، العين.

حجازي، جولتان، **فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية**، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، ٩(٤): ٤١٩-٤٣٣، (٢٠١٣).

خريسات محمد، **أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، (٢٠٠٥)، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

خوالدة، أكرم، **فاعلية استراتيجية التقويم اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، (٢٠١٠)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

خوالدة، أكرم صالح محمود **التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي**،ط١ (2012) دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، م.

رنكو، مارك، **الابداع نظرياته وموضوعاته**،ط١، (٢٠١٢)، ترجمة شفيق علاونة،: مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية، الرياض.

ريان، عادل، **دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فعالية الذات الرياضية**، مجلة جامعة القدّس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (٢٠)، ٤٩-٧٩، ، فلسطين،(٢٠١٠).

زيتون، حسن حسين، **تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**،ط١، (٢٠٠٨)،:عالم الكتب،القاهرة.

عبد الوهاب، فاطمة، **فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثاني ثانوي الازهري**، مجلة التربية العلمية ،كلية التربية، جامعة عين شمس، ٨ (٤)، (٢٠٠٥).

عطار، سعيدة، **مشكلات الطلبة المتفوقين في المدرسة الجزائرية**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، (٨): ٢٠٠-١٦٩، (٢٠١٢).

عفانة، عزو واللولو، فتحية، **مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة**، مجلة التربية العلمية، المجلد الخامس، العدد الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس، (2002).

عودات، ميسر، **أثر استخدام طرائق العصف الذهني والقبعات الست والمحاضرة المفعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، (٢٠٠٦)،جامعة اليرموك، الأردن.

النجار، اسماء، **اثر توظيف استراتيجية فكر، زواج، شارك في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في الجبر لدى طالبات التاسع الاساسي بمحافظة خان يونس**، رسالة ماجستير غير منشورة، (٢٠١٣)،جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

Daniel H.Abbott, Constructing a creative self-efficacy inventory: mixed methods inquiry. Unpublished doctoral thesis,(2010), of Nebraska University.

Bandura, A, Self-Efficacy Determinants of Anticipated Fear and Calamities, **Journal of Personality and Social. l Psychology**:VOL,45.NO,.2, (1983).

Bandura, A, Self- Efficacy The exercise of control, (1997), W.H. Freeman, New York.

Bandura, A. Self- Efficacy in Changing Societies, (1995),Cambridge University Press, New York.

Bat, G, kaivilcim, A, The correlation Relative thinking skills towards problem solving and academic success in mathematics and geometry courses of high school students, (2013).

Beghetto, R. Creative self-efficacy, **Correlates in middle and secondary students Creativity, Research Journal**,: 18 (4), 447–45, (2006).

Chin, Y,.The relationship between undergraduate students' creative self efficacy, creative ability and career self-management, International **Journal of Academic Research in Progressive Education and Development**: 2 (2), 181- 193, (2013).

Chuang ,Ch, Shiu, Sh, & Cheng, Ch. The relation of college students, process of study and creativity: The mediating effect of creative self-efficacy, World Academy of Science, Engineering and Technology, 67,960-963, (2010).

Clark , C . M & Peterson , P . L Teachers ,Thought Processes . 3rd ed, (1988), Macmillan, New York.

Diliello, T., Houghton, J., and Dawley, D, Narrowing the creativity gap: The moderating effects of perceived support for creativity. The **Journal of Psychology**,: 145 (3), 151–172, (2011),USA.

Ford, M.. A theory of individual creative action in multiple social domains. Academy of Management Review, : 21(4), 1112-1142, (1996).

Hsu, M, Sheng –tsung, H, & H- Liang ,F, Creative self-efficacy and innovative behavior in a service Setting, Optimism as a Moderator, The Journal of Creative Behavior,258-272, (2011).

Kish,C., Cole,k.,Struyk, L.,Kinder,D.,Sheehan,J.,Cheryl, "Portfolios in the classroom: A vehicle for developing reflective thinking." **The high School journal**,: 80.4: 254-260 **,**(1997).

Kovalik, S & Olsen, K., Kid’s Eye View of Science: A Conceptual Integrated Approach to Teaching Science K-6, Published by SAGE Publications Inc, (2010), first edition:,U.S.A.

Lisa, Angelique A comparison of students, reflective thinking across different years in a problem-based learning environment, Instructional Science,39:(2),171-188, (2011).

Mathisen, G., and Bronnick, K.. Creative self-efficacy: An intervention study, **International Journal of Educational Research**,: 48 (1), 21–29, (2009).

Mavies, B Self – efficacy and OSCE performance among second year medical students, **Journal of advances in Hel the science Education**: Vol , P.P. 93 – 102 , (2001) , Nether lands m Kluwer.

Moseley.D.Baumfield,V.Elliott,j.Gregson,M.Higgins,s,Miller.j,and Newton, D, Frameworks for thinking,5ed, (2005), Cambridge university press U.K.

Petri, H. L., and J. M. Govern. "Cognitive Motivation: Social Motivation and Consistency." HL Petri, & JM Govern, Motivation: Theory, Research, and Applications (2004):, 300-304.

Phelan, S. Developing creative competence at work: The reciprocal effects of creative thinking, self-efficacy and organizational culture on creative performance. Dissertation Abstracts International,:62 (2), (UMI No. AA13003909), (2001) 1059B.

Schon,D .(1983), The reflective practitioner: how professional think in action.New York:Basic Books.

Senay ,Sen Reflective Thinking Skills Of Primary School Students Based On Problem Solving Ability, **International Journal Of Academic Research**,: 5 (5), (2013) .

Song, Hae- Deok & Barbara L. Grabowski, "patterns of instructional-Design Factors Prompting Reflective Thinking in Middle- School and College Level Problem-Based Learning Environments". Instructional Science; **An International Journal or Learning and Cognition**,:Vol. 34, (2006).

Tierney, P, and Farmer, S. Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. Academy of Management,(2002).

Tillman, Linda C. **Mentoring, Reflection and Reciprocal Journaling. Theory into Practice**. (2003): Vol. 42, No 3.

Wilson, P. & Taggart, L., Promoting Reflective Thinking in Teachers. California, (1998), Corwin Press, Inc. Academic Publishers.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P, (1996), Reflective teaching. An introduction. Reflective teaching and the social conditions of schooling.

ملحق(١)

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة تحكيم مقياس التفكير التأملي

المحكّم ــ الدّكتور ــ المشّرف التّربوي ــ المعلِّم .... المحترم.

تحيّة طيّبة وبعد ...

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان (التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين في مدراس الملك عبد الله الثاني للتميز وعلاقته بالفاعلية الذاتية الإبداعية)، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النّفس التّربوي في كليّة العلوم التّربويّة، في الجامعة الهاشميّة .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة واطّلاع و دراية، وما نأمله من تعاون، نرجو منكم التكرّم بقراءة الاستبيان المعروض بين أيديكم ، و إبداء ملاحظاتكم عليه من حيث مدى انتماء الفقرات، و مدى سلامة الصيّاغة اللّغويّة ومدى قياسه للتفكير التأملي (اللّغوي والمنطقي)، وسيكون لآرائكم الدّور الفعّال في إخراج هذه الأداة بالصّورة المطلوبة لتحقيق أغراض الدِّراسة الحاليّة .

إشراف الأستاذ الدكتور : أحمد فلاح العلوان

كليّة العلوم التربويّة ــ قسم علم النّفس التربوي

الجامعة الهاشميّة

المقدّمة

سوف يتم استخدام مقياس التفكير التأملي لبسام محمد المشهراوي (٢٠٠٩) النسخة العربية حيث يتكون من (٤٠) فقرة ضمن خمسة مهارات هي: (مهارة الرؤية البصرية، مهارة الكشف عن المغالطات، مهارة الوصول إلى استنتاجات، مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، مهارة وضع حلول مقترحة)، وتتمثل المهارة الاولى بـ (٧) فقرات، أمّا المهارة الثانية فتتكون من (٨) فقرات، وأيضاً ستتكون المهارة الثالثة من (٥) فقرات، أمّا المهارة الرابعة تتكون من (١١) فقرة، والمهارة الخامسة تتكون من (٩) فقرات .

أمّا بالنسبة للمفاهيم التربويّة للمهارات المذكورة أعلاه هي كما يلي :

مهارة الرؤية البصرية: القدّرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها سواء كان ذلك من خلال المشكلة أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصريا.

مهارة الكشف عن المغالطات: القدّرة على تحديد الفجوات في المشكلة من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو تحديد بعض الخطوات الخاطئة في انجاز المهام التربوية.

مهارة الوصول إلى استنتاجات: القدّرة على التوصيل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة.

مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة: القدّرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقدّ يكون هذا المعنى معتمد على معلومات سابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها.

مهارة وضع حلول مقترحة: القدّرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة وتقوم تلك الخطوات على تطورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة.

مع جزيل الشكر وعظيم الامتنان

الباحثة / حياة الرواد

((مقياس التفكير التأملي))

الرقم	الفقرة	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة للمستوى		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	واضح	غير واضح	ملائمة	غير ملائمة	
	المهارة الأولى : الرؤية البصرية							
١	أضع أشكال ورسومات للموضوعات المثيرة للتفكير.							
٢	أعطي وصفًا دقيقًا للمفاهيم التي أدرسها وأوضح مكوناتها.							
٣	أظهر العلاقة بين المفاهيم التي أدرسها باستخدام رسومات توضيحية لها.							
٤	أميز بين المفاهيم العلمية التي أدرسها من خلال الأشكال والرسومات.							
٥	أصنف المفاهيم العلمية التي أدرسها من خلال الأشكال والرسومات.							
٦	أوظف الأشكال التوضيحية لتظهر العلاقة بين أجزاء الموضوعات التي أدرسها.							
٧	أوظف الأفكار التي تعمل على إظهار مكونات المشاكل العلمية التي أقراها.							
الرقم	الفقرة	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة للمستوى		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	واضح	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	
	المهارة الثانية : الكشف عن المغالطات							
	أحدد الفجوات العلمية في الموضوعات التي أدرسها.							
٢	أحدد العلاقات غير الصائبة في الموضوعات التي أدرسها.							
٣	أعمل على تعديل التصورات الخاطئة في الموضوعات التي أقراها.							
٤	أدرك الأفكار غير المنظمة في الموضوعات							

	التي أدرسها بإعادة تنظيمها.							
٥	أبحث عن جوانب النقص في الموضوعات التي أدرسها بإكمال النقص الموجود بها.							
٦	أدقق في صدق المعلومات التي أقراها من حيث (الصحة–الحداثة–قابلية التحقيق).							
٧	أبحث عن جوانب الغموض في الموضوعات التي أقراها بتوضيحه.							
٨	أحدد الأفكار غير المنطقية في الموضوعات التي أدرسها.							
الرقم	**الفقرة**	**سلامة اللغة**		**وضوح المعنى**		**ملائمة الفقرة للمستوى**		**ملاحظات**
		سليمة	**غير سليمة**	**واضح**	**غير واضحة**	**ملائمة**	**غير ملائمة**	
	<u>المهارة الثالثة : الوصول إلى استنتاجات</u>							
١	أجتهد لأصل إلى نتائج واضحة مبنية على أسس منطقية.							
٢	أصدر حكماً علي صحة الاستنتاجات والحقائق التي اكتشفتها.							
٣	أنظم الأفكار في الموضوعات المختلفة للوصول إلى استنتاجات منطقية.							
٤	أستخدم التسلسل المنطقي للأفكار للوصول إلى استنتاجات منطقية.							
٥	أوظف الخبرات للوصول إلى استنتاجات صحيحة.							
الرقم	**الفقرة**	**سلامة اللغة**		**وضوح المعنى**		**ملائمة الفقرة للمستوى**		**ملاحظات**
		سليمة	**غير سليمة**	**واضح**	**غير واضحة**	**ملائمة**	**غير ملائمة**	
	<u>المهارة الرابعة: إعطاء تفسيرات</u>							
١	أبحث عن المعلومات التي تساعد على اكتشاف الحقائق.							
٢	أضع تفسيرات للحقائق بعد التمعن والتفكير فيها.							

٣	أفسر المواقف والآراء والأحداث التي تحتاج إلى تمعن وتفكير عميق.							
٤	أهتم بجميع الموضوعات العلمية التي تحتاج إلى تفسيرات منطقية.							
٥	أربط الملاحظات بالاستنتاجات للوصول إلى تفسيرات منطقية.							
٦	أحلل المواقف العلمية بشكل واضح بعيد عن العشوائية.							
٧	أبحث عن الترابط العلمي بين الموضوعات التي أدرسها للوصول إلى تفسيرات علمية.							
٨	أبحث عن التفسيرات المقنعة التي نصل عن طريقها إلى حلول صحيحة.							
٩	أعطي تفسيرات متكاملة ومترابطة عن الموضوعات التي أدرسها .							
١٠	أعطي تفسيرات ذات معنى للموضوعات التي أدرسها.							
١١	أقرأ الموضوعات التي تحتاج إلى تفسيرات علمية صعبة أحاول أن أفسر معناها							

الرقم	الفقرة	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة للمستوى		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	واضح	غير واضح	ملائمة	غير ملائمة	
	المهارة الخامسة : وضع حلول مقترحة							
١	أفضل المواضيع التي تحتاج إلى التخيل والتنبؤ في الوصول إلى الحلول المنطقية.							
٢	أطرح أفكار جديدة تساعد في الوصول إلى حلول منطقية.							
٣	أحاول ربط جميع جوانب الموضوعات للوصول إلى حلول مقنعة.							
٤	أضع الفروض المنطقية وأختبر صحتها وأستبعد غير المنطقي منها.							
٥	أطرح أكثر من حل للموضوعات لأصل من خلالها للحل الأمثل.							

٦	أضع الأسئلة التي أتوقع نتائجها.							
٧	أضع حلولاً مقنعة من خلال ربط الخبرات الحالية بالخبرات السابقة.							
٨	أمعن التفكير في المواضيع التي تحتاج إلى حلول مميزة وتفكير عميق.							
٩	أخذ الوقت الكافي في التفكير لأصل إلى حلول سليمة.							

ملحق(٢)

((مقياس التفكير التأملي))

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	ابداً
١	أضع أشكالًا ورسومات للموضوعات المثيرة للتفكير.					
٢	أعطي وصفًا دقيقًا للمفاهيم التي أدرسها وأوضح مكوناتها.					
٣	أظهر العلاقة بين المفاهيم التي أدرسها باستخدام رسومات توضيحية لها.					
٤	أميز بين المفاهيم العلمية التي أدرسها من خلال الأشكال والرسومات.					
٥	أصنف المفاهيم العلمية التي أدرسها من خلال الأشكال والرسومات.					
٦	أقوم بتوظيف الأشكال التوضيحية لتظهر العلاقة بين أجزاء الموضوعات التي أدرسها.					
٧	اقوم بتوظيف الأفكار التي تعمل على إظهار مكونات المشاكل العلمية التي أقراها.					
٨	أحدد الأخطاء العلمية في الموضوعات التي أدرسها.					
٩	أحدد العلاقات غير الصائبة في الموضوعات التي أدرسها.					
١٠	أعمل على تعديل التصورات الخاطئة في الموضوعات التي أقراها.					
١١	أدرك الأفكار غير المنظمة في الموضوعات التي أدرسها بإعادة تنظيمها.					
١٢	أبحث عن جوانب النقص في الموضوعات التي أدرسها بإكمال النقص الموجود بها.					
١٣	أدقق في صدق المعلومات التي أقراها من حيث (الصحة-الحداثة-قابلية التحقيق).					
١٤	أبحث عن جوانب الغموض في الموضوعات التي					

	أقرأها بتوضيحه.					
١٥	أحدد الأفكار غير المنطقية في الموضوعات التي أدرسها.					
١٦	أجتهد لأصل إلى نتائج واضحة مبنية على أسس منطقية.					
١٧	أصدر حكماً علي صحة الاستنتاجات والحقائق التي اكتشفتها.					
١٨	أنظم الأفكار في الموضوعات المختلفة للوصول إلى استنتاجات منطقية.					
١٩	أستخدم التسلسل المنطقي للأفكار للوصول إلى استنتاجات منطقية.					
٢٠	أقوم بتوظيف الخبرات للوصول إلى استنتاجات صحيحة.					
٢١	أبحث عن المعلومات التي تساعد على اكتشاف الحقائق.					
٢٢	أضع تفسيرات للحقائق بعد التمعن والتفكير فيها.					
٢٣	أفسر المواقف والاراء والأحداث التي تحتاج إلى تمعن وتفكير عميق.					
٢٤	أهتم بجميع الموضوعات العلمية التي تحتاج إلى تفسيرات منطقية.					
٢٥	أربط الملاحظات بالاستنتاجات لأتوصل إلى تفسيرات منطقية.					
٢٦	أحلل المواقف العلمية بشكل واضح بعيد عن العشوائية.					
٢٧	أبحث عن الترابط العلمي بين الموضوعات التي أدرسها للوصول إلى تفسيرات علمية.					
٢٨	أبحث عن التفسيرات المقنعة التي نصل عن طريقها إلى حلول صحيحة.					
٢٩	أعطي تفسيرات متكاملة ومترابطة عن الموضوعات التي أدرسها .					
٣٠	أعطي تفسيرات ذات معنى للموضوعات التي أدرسها.					

٣١	أقرأ الموضوعات التي تحتاج إلى تفسيرات علمية صعبة أحاول أن أفسر معناها					
٣٢	أفضل المواضيع التي تحتاج إلى التخيل والتنبؤ لأتوصل إلى حلول منطقية.					
٣٣	أطرح أفكار جديدة تساعد في الوصول إلى حلول منطقية.					
٣٤	أحاول ربط جميع جوانب الموضوعات لأتوصل إلى حلول مقنعة.					
٣٥	أضع الفروض المنطقية وأختبر صحتها وأستبعد غير المنطقي منها.					
٣٦	أطرح أكثر من حل للموضوعات لأصل من خلالها للحل الأمثل.					
٣٧	أضع الأسئلة التي أتوقع نتائجها.					
٣٨	أضع حلولاً مقنعة من خلال ربط الخبرات الحالية بالخبرات السابقة.					
٣٩	أمعن التفكير في المواضيع التي تحتاج إلى حلول مميزة وتفكير عميق.					
٤٠	أخذ الوقت الكافي في التفكير لأصل إلى حلول سليمة.					

ملحق(٣)

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة تحكيم مقياس الفاعلية الذاتية الإبداعية

المحكّم ــ الدّكتور ــ المشّرف التّربوي ــ المعلِّم :...................................... المحترم .

تحيّة طيّبة وبعد ...

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان(التفكير التأملي للطلبة المتفوقين في مدراس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة المفرق وعلاقته بالفاعلية الذاتية الإبداعية)، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النّفس التّربوي في كليّة العلوم التّربويّة، في الجامعة الهاشميّة .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة واطّلاع و دراية، وما نأمله من تعاون، نرجو منكم التكرّم بقراءة الاستبيان المعروض بين أيديكم، و إبداء ملاحظاتكم عليه من حيث مدى انتماء الفقرات، و مدى سلامة الصيّاغة اللّغويّة ومدى قياسه للممارسات التأمليّة (اللّغوي والمنطقي)، وسيكون لآرائكم الدّور الفعّال في إخراج هذه الأداة بالصّورة المطلوبة لتحقيق أغراض الدِّراسة الحاليّة .

إشراف الأستاذ الدكتور : أحمد فلاح العلوان

كليّة العلوم التربويّة ــ قسم علم النّفس التربوي

الجامعة الهاشميّة

المقدّمة

تعد الفاعلية الذاتية الإبداعية من المواضيع التي سعى الباحثين للكشف عنها للطلبة الموهوبين والمتفوقين ، توصف فاعلية الذات بأنها حالة دافعية يتم خلالها قياس التقدّير الذاتي للفرد على تنفيذ أعمال معينة لتحقيق بعض أهدافه، ولا تُعنَى فعالية الذات بما يمتلك الفرد، بل تعنى باعتقاداته حول ما يمكنه القيام به، وتمثل المحور المعرفي للعمليات .

تم استخدام مقياس الفاعلية الذات الإبداعية الذي ترجمه وطوره على البيئة الاردنية الزعبي (٢٠١٤)، ويتكون من (٢١) فقرة، ويشمل مجالين رئيسين، يمثل المجال الرئيس الأول فعالية الذات في التفكير الإبداعي الذي يشمل أربعة أبعاد للتفكير الإبداعي (فعالية الذات في الطلاقة، والمرونة، والتفاصيل، والأصالة)، حيث تندرج تحت كل بعد ثلاث فقرات، أمّا المجال الرئيس الثاني فهو فعالية الذات في الأداء الإبداعي الذي يشمل ثلاثة أبعاد (فعالية الذات في التعلم للإبداع، والاتصال والترويج للإبداع، والمحافظة على الشخصية الإبداعية) وتندرج تحت كل بعد أيضاً ثلاث فقرات .

مع جزيل الشكر وعظيم الامتنان

الباحثة / حياة الرواد

((مقياس الفاعلية الذاتية الإبداعية))

الرقم	الفقرة	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة للمستوى		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	واضح	غير واضح	ملائمة	غير ملائمة	
المجال الأول : الفاعلية الذاتية في التفكير الإبداعي **البعد الأول : الفاعلية الذاتية في الطلاقة**								
١	أقدّم العديد من الحلول المحتملة للمشكلة التي تواجهني							
٢	أتوصل إلى الحل الصعب للمشكلة من خلال الاستنتاجات المتعلقة بها							
٣	أفكر في أكثر من إجابة للمشكلة الصعبة التي تواجهني							
الرقم	**الفقرة**	**سلامة اللغه**		**وضوح المعنى**		**ملائمة الفقرة للمستوى**		**ملاحظات**
		سليمة	**غير سليمة**	**واضح**	**غير واضح**	**ملائمة**	**غير ملائمة**	
البعد الثاني : الفاعلية الذاتية في المرونة								
٤	أقدّم إجابات متنوعة حيال أية مشكلة تواجهني							
٥	أستجيب للمشكلات بطرق مختلفة ومتناسبة مع خصوصية كل مشكلة							
٦	أفكر بأكثر من نمط حول المشكلات مع الأخذ بالاعتبار طبيعة المشكلة							
الرقم	**الفقرة**	**سلامة اللغة**		**وضوح المعنى**		**ملائمة الفقرة للمستوى**		**ملاحظات**
		سليمة	غير سليمة	واضح	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	
البعد الثالث : الفاعلية الذاتية في التفاصيل								
٧	أفكر في إيجاد طرق مقنعة للدفاع عن أفكاري غير المألوفة للآخرين من خلال الانطلاق مما يعرفونه مسبقا							
٨	أتحدث مع أصدقائي عن أفكاري الطائشة وأجعلهم يؤمنون بأنها سليمة ومعقولة							

الرقم	الفقرة	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة للمستوى		ملاحظات
٩	أقوم برواية قصص الآخرين المستندة إلى أحلامهم بشكل تام حتى لو كانت ناقصة							
الرقم	الفقرة	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة للمستوى		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	واضح	غير واضح	ملائمة	غير ملائمة	
البعد الرابع : الفاعلية الذاتية في الأصالة								
١٠	أشعر أنني الأول في المجموعة عندما يتعلق الأمر بتقدّيم مقترحات متميزة حول موضوع ما.							
١١	أتوصل إلى حل جديد قبل أن يتوصل إليه الآخرون							
١٢	أتفوق على الآخرين في تخيل الأفكار الجديدة							
الرقم	الفقرة	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة للمستوى		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	واضح	غير واضح	ملائمة	غير ملائمة	
المجال الثاني : الفاعلية الذاتية في الأداء الإبداعي البعد الخامس : الفاعلية الذاتية في التعلم للإبداع								
١٣	أفهم الشيء الذي أريد تعلم القيام به							
١٤	أبدأ بالتعلم لعمل الشيء حتى إذا واجهتني عقبات حيال ذلك							
١٥	أتعلم كيف أكون قادرا على عمل الأشياء الجديدة							
الرقم	الفقرة	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة للمستوى		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	واضح	غير واضح	ملائمة	غير ملائمة	
البعد السادس: الفاعلية الذاتية في الاتصال و الترويج للإبداع								
١٦	أبتكر الأشياء غير المألوفة التي ستنال استحسان الآخرين							
١٧	أستطيع العثور على المستمعين الذين يمكنهم نقل الأفكار الجديدة بسهولة لغيرهم في المجتمع							
١٨	أتواصل مع الآخرين لإقناعهم بأن الذي عملته هو							

	الأفضل							
الرقم	**الفقرة**	**سلامة اللغة**		**وضوح المعنى**		**ملائمة الفقرة للمستوى**		**ملاحظات**
		سليمة	**غير سليمة**	**واضح**	**غير واضح**	**ملائمة**	**غير ملائمة**	
البعد السابع : الفاعلية الذاتية في المحافظة على الشخصية الإبداعية								
١٩	أمتلك دافعية داخلية لاحداث أفكار جديدة							
٢٠	أستمتع بالإتيان بأفكار جديدة بعد رؤية أفكار الآخرين							
٢١	أحتفظ بتساؤلاتي حول بعض الأشياء حتى لو بقيت أعمل بها سنين أو عقود							

ملحق(٤)

((مقياس الفاعلية الذاتية الإبداعية))

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	ابداً
١	أقدّم العديد من الحلول المحتملة للمشكلة التي تواجهني					
٢	أتوصل إلى الحل الصعب للمشكلة من خلال الاستنتاجات المتعلقة بها					
٣	أفكر في أكثر من إجابة للمشكلة الصعبة التي تواجهني					
٤	أقدّم حلول متنوعة حيال أية مشكلة تواجهني					
٥	أستجيب للمشكلات بطرق مختلفة ومتناسبة مع خصوصية كل مشكلة					
٦	أفكر بأكثر من نمط حول المشكلات مع الأخذ بالاعتبار طبيعة المشكلة					
٧	أفكر في إيجاد طرق مقنعة للدفاع عن أفكاري غير المألوفة للآخرين من خلال الانطلاق مما يعرفونه مسبقا					
٨	أتحدث مع أصدقائي عن أفكاري الطائشة وأجعلهم يؤمنون بأنها سليمة ومعقولة					
٩	لدي القدّرة على رواية قصص الآخرين المستندة إلى أحلامهم بشكل تام حتى لو كانت ناقصة					
١٠	أشعر أنني الافضل في المجموعة عندما يتعلق الأمر بتقدّيم مقترحات متميزة حول موضوع ما.					
١١	أتوصل إلى حل جديد قبل أن يتوصل إليه الآخرون					
١٢	أتفوق على الآخرين في تخيل الأفكار الجديدة					

١٣	اسعى لفهم الشيء الذي أريد تعلم القيام به					
١٤	أبدأ بالتعلم لعمل الشيء حتى إذا واجهتني عقبات حيال ذلك					
١٥	أتعلم كيف أكون قادرا على عمل الأشياء الجديدة					
١٦	أبتكر الأشياء غير المألوفة التي ستنال استحسان الآخرين					
١٧	أستطيع العثور على المستمعين الذين يمكنهم نقل الأفكار الجديدة بسهولة لغيرهم في المجتمع					
١٨	أتواصل مع الآخرين لإقناعهم بأن الذي عملته هو الأفضل					
١٩	أمتلك دافعية ابتكار أفكار جديدة					
٢٠	أستمتع باقتراح أفكار جديدة بعد رؤية أفكار الآخرين					
٢١	أحتفظ بتساؤلاتي حول بعض الأشياء حتى لو عملت فترات طويلة					

ملحق (٥)

أسماء محكمي مقياس التفكير التأملي ومقياس الفاعلية الذاتية الإبداعية

الرقم	الاسم	الرتبة الاكاديمية	التخصص	الجامعة
١	محمد وليد البطش	أستاذ	بحث نفسي وتربوي	الجامعة الاردنية
٢	رافع الزغول	أستاذ	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
٣	فراس الحموري	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
٤	نزار شموط	محاضر متفرغ	علم نفس تربوي	الجامعة الهاشمية
٥	أحمد الشريفين	أستاذ مشارك	الإرشاد النفسي	جامعة اليرموك
٦	عادل جورج طنوس	أستاذ مشارك	الإرشاد النفسي	الجامعة الاردنية
٧	أحمد محاسنة	أستاذ مساعد	علم نفس تربوي	الجامعة الهاشمية
٨	ثائر غباري	أستاذ مساعد	علم نفس تربوي	الجامعة الهاشمية
٩	معاوية ابو غزال	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
١٠	فواز المومني	أستاذ مشارك	الإرشاد النفسي	جامعة اليرموك

Abstract

Reflective Thinking and its Relationship to the Creative Self- Efficacy with the Excellence Students in King Abdullah II Schools for Excellence in Mafraq Governorate.

By

Hayat Mohammad Kalied Alrowad

Supervisor

Prof . Ahmad Flaah Al-Alwan

This study aimed at identifying the level of the Reflective thinking and its relationship to the creative self- Efficacy with the students of King Abdullah II for Excellence in Mafraq Governorate (Jordan). The study sample comprised (190) male and female students, who were chosen through the simple random manner, from King Abdullah II schools for excellence, of the directorate of education in Mafraq Governorate, during 2016/2017 academic year.

To achieve the objectives of the study, the researcher employed the speculative scale, developed by Al-Mashharawi (2009), and creative self- Efficacy scale, translated and developed according to the Jordanian environment (Al-Zo'abi, 2014). Data processing was carried out using many statistical processors, after entering the data into the (SPSS) program, which included finding out the means, standards deviations, Pearson Correlation Coefficient, statistical T-Test for the dual comparisons, and Chronbach Alfa.

The results of the study indicated that the level of the Reflective thinking is high in all the skills, except for the skill concerning approaching the conclusions, which came with medium level. The results did not show differences in the level of the Reflective thinking attributed to gender, except for setting proposed solutions, which was in favor of the females. The results further showed that the level of the creative self- Efficacy was

high, and there were no differences ascribed to the gender in this concern. Finally, the results showed a positive statistically significant relationship between the Reflective thinking, as a whole, and the creative self- Efficacy among the talented students in King Abdullah II Schools for Excellence in Mafraq Governorate.

The researcher recommends the need to use the Reflective thinking of the students in their learning, in order to facilitate the learning process; and not to limit them to the traditional learning method. The researcher also recommended conducting further studies and research works, which explore the use of the Reflective thinking, with variables other than those stated in the current study.